DOCUMENT RESUME

ED 350 072 PS 020 560

AUTHOR	Mauriras-Bousquet, Martine; And Others
TITLE	Jeux et jouets dans l'education des jeunes enfants (Games and Playthings in the Education of Young Children). Digest 25.
INSTITUTION	United Nations Children's Fund, Paris (France).; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France).
REPORT NO	ED-88/WS-25
PUB DATE	88
NOTE	123p.
PUB TYPE	Collected Works - General (020)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Child Development; *Childrens Games; *Developing Nations; Early Childhood Education; Foreign Countries; Outdoor Activities; Parent Education; *Play; *Preschool Children; Social Science Research; *Toys

ABSTRACT

This collection of six articles focuses on the importance of play in the education of young children. First, Martine Mauriras-Bousquet provides examples from her work in Asia and Africa to stress the need to preserve children's free play in order to safeguard their cultural identity. Next, Jayananda Ratnaike lists a variety of ways in which parents can help their children develop motor coordination, a sense of direction, and other sensory skills by means of their participation in daily household routines. In the next article, Nico van Oudenhoven contends that street games are educational, easy to understand, and played by children all over the world, and that they play a vital role in the physical and cognitive development of children in developing countries. Then, in an article on a community in the Tunisian Sahara, Jean-Pierre Rossie describes a variety of games, reflects on the community's social structure and culture, and argues strongly for further scientific study of games. Next, Ananda W. P. Guruge describes a family-oriented preschool education program for the home that was developed by the Australian government. Finally, Andre Michelet traces the history of the instructional use of two types of puzzles, providing a psychological analysis of each. All articles are in French. (AC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☒ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Digest 25

Jeux et jouets dans l'éducation des jeunes enfants

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

B. Bertschat

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED350072

PS 020560

programme de coopération
unesco-unicef
paris

BEST COPY AVAILABLE

Child, Family, Community
DIGESTS
Titres parus dans la Série

Digest No. 1**	Our Future is in Our Children : The Case for Early Childhood Care and Education, by Veda Prakasha
Digest No. 2**	Battling Costs for Quality and Quantity: Emerging Responses in Early Childhood Care and Education, by Veda Prakasha
Digest No. 3*	Zero Through Six : Learning and Growing: What we Know of the Very Young Child, by Veda Prakasha
Digest No. 4	Towards an Open Learning Environment for the Young Child : Some Principles, Practices and Issues in Curriculum Planning, by Veda Prakasha
Digest No. 5	Preparing to Help the Young Child Learn and Grow: Training ECCE Personnel, by Jay Ratnaike
Digest No. 6(+)	A Facilities Design Guide by David J. Vickery
Digest No. 7	Education of and by the Family: Practical Guidelines for Establishing Family Educational Units, by Cornelia Quarti
Digest No. 8(+)	General Principles of Management for Educational Planners and Administrators, by Ananda W.P. Gurugé
Digest No. 9(+)	Principles and Problems of Educational Management, by Ananda W.P. Gurugé and Dieter Berstecher
Digest No. 10	Mobilizing Education to Reinforce Primary Health Care, by David Morley, M.V. Joseph, Ananda W.P. Gurugé,. Harmen Tiddens, Karin Edström and Fred Katz
Digest No. 11(+)	Handbook for Educational Buildings Planning, by Rodolfo Almeida
Digest No. 12(+)	An Introduction to the Educational Planning Process, by Ananda W.P. Gurugé and Dieter Berstecher

Suite page trois de couverture

BEST COPY AVAILABLE

PS

Digest 25

Jeux et jouets dans l'éducation des jeunes enfants

Contributions de

M. Mauriras-Bousquet - J. Ratnaike
N. van Oudenhoven - J.-P. Rossie
A.W.P. Gurugé - A. Michelet

programme de coopération
unesco-unicef
paris
1988

TABLE DES MATIERES

		Page
	PREFACE	(iii)
I -	Le jeu dans l'éducation des pays en développement par **Martine Mauriras-Bousquet**	1
II -	Les jeux d'activités ménagères par **Jayananda Ratnaike**	21
III -	Les jeux familiers de rue par **Nico van Oudenhoven**	39
IV -	Jeux et jouets dans une population du Sahara tunisien - Un exemple de contribution de la recherche anthropologique au développement de l'enfant par **Jean-Pierre Rossie**	57
V -	L'éducation préscolaire par correspondance: Un programme australien pour les enfants en habitat isolé par **Ananda W.P. Gurugé**	81
VI -	Encastrements et puzzles par **André Michelet**	99

PREFACE

Ce Digest, **Les jeux et jouets dans l'éducation des jeunes enfants**, réunit six articles consacrés aux jeux perçus comme moyens d'éducation de la petite enfance. Suivant les auteurs, le jeu est abordé soit en un lieu particulier comme la rue (Nico van Oudenhoven), le domicile familial (Jayananda Ratnaike et Ananda W.P. Gurugé), le Tiers monde (Martine Mauriras-Bousquet), soit comme un exemple d'évolution de méthodes d'éducation spéciale en pédagogies préscolaires (André Michelet) ou encore comme un sujet de recherche anthropologique (Jean-Pierre Rossie). Quoique différentes, ces approches ont pour dénominateur commun, le plaidoyer pour une plus grande prise en considération du jeu dans l'éducation des petits enfants à domicile ou à l'école.

Dans cette perspective, **Martine Mauriras-Bousquet**, prenant des exemples dans des pays d'Asie et d'Afrique où elle a travaillé, souligne combien il est important de préserver le jeu libre des enfants des pays en développement afin de sauvegarder l'identité culturelle; en ce qui concerne l'école, elle préconise, plutôt que d'introduire des jeux éducatifs dans l'enseignement, d'essayer d'insuffler l'esprit du jeu dans la vie scolaire; elle montre comment, par exemple, le jeu pourrait s'associer à la télévision scolaire, à la méthode des centres d'intérêt ou au travail productif.

Dans le même ordre idée, **J. Ratnaike** déplore le manque d'intérêt de la recherche scientifique pour les traditions ancestrales qui contiennent pourtant des valeurs pédagogiques. Dans nombre de pays asiatiques, les systèmes d'éducation préscolaire sont fondés à la fois sur les normes des couches sociales aisées et sur le concept de déficit

culturel des enfants préscolarisés, fondements qui supposent le recours possible aux points forts des traditions pour équilibrer ce type d'éducation. Avec d'intéressants exemples, l'auteur montre que les meilleurs éducateurs du petit enfant sont ses parents et que les meilleurs moyens dont ceux-ci disposent sont les activités domestiques.

Dans la même veine, **A.W.P. Gurugé** rend compte d'une méthode d'éducation préscolaire par correspondance mise en oeuvre par le gouvernement australien en 1974. Elle consiste à faire élaborer, par des spécialistes, des programmes d'éducation préscolaire avec des instructions détaillées concernant leur utilisation à domicile. Ces programmes sont ensuite envoyés aux familles éloignées des centres habituels d'éducation préscolaire. Ici encore, bien que les programmes associent parents, enfants et pédagogues, c'est à la famille et au foyer que revient le rôle essentiel de l'éducation du petit enfant.

Par contre, et pour des raisons fort pertinentes, **N. van Oudenhoven** voit plutôt les enfants jouer et s'éduquer librement dans la rue. Comme M. Mauriras-Bousquet, il attire l'attention sur le fait que les jeux familiers de rue, fort éducatifs, faciles à comprendre et à jouer par tous les enfants du monde, sont malheureusement en déclin, surtout dans les pays industrialisés où les petits enfants semblent avoir cessé d'inventer et de jouer aux jeux libres pour s'adonner aux activités ludiques produites par l'industrie. Pour le moment, dans les pays en développement qui manquent de moyens éducatifs, les jeux familiers de rue peuvent constituer des recours efficaces pour l'éducation dans la mesure où ils demeurent bon marché et répondent à l'ensemble des besoins du développement physique et mental du petit enfant. L'auteur recommande le recensement de ces jeux dans lesquels tous les enfants du monde se reconnaissent. En y jouant, ils s'initient à la tolérance culturelle universelle.

C'est, entre autres, à cette tâche de recensement que s'est livré **J.-P. Rossie**, qui a étudié les jeux d'enfant d'une population du Sahara tunisien par la méthode anthroplogique de l'observation participante. Il fournit dans son article d'intéressants exemples de jeux, reflets de la structure sociale et de la culture de la société

observée. Sa contribution milite fortement en faveur de la recherche scientifique sur les jeux et contre la disparition de ceux-ci.

Enfin, **André Michelet**, après avoir retracé l'historique de l'utilisation pédagogique des encastrements et des puzzles, nous donne une très fine analyse logico-psychologique de ces deux formes de jeux éducatifs, voisins certes mais non point identiques. Cette étude détaillée d'une catégorie spécifique de jeux éducatifs complète heureusement la diversité des points de vue sur le jeu du jeune enfant présentés dans ce numéro de Digest.

Il va sans dire que les points de vue et les opinions exprimés dans ce Digest appartiennent à leurs auteurs et non nécessairement à l'Unesco.

L'Unité de coopération Unesco/UNICEF remercie Mme Mauriras-Bousquet qui a contribué au choix des articles et à la préparation de ce numéro.

Amewusika K.B. Tay
Unité de coopération
avec l'UNICEF et le PAM

Paris, février 1988

I

LE JEU DANS L'EDUCATION DES PAYS EN DEVELOPPEMENT

par

Martine Mauriras-Bousquet[1/]

Avant d'entrer en contact avec les pays industrialisés, les sociétés d'Afrique, d'Amérique et d'Asie possédaient toutes des systèmes d'éducation. Ces systèmes, formels ou non formels, étaient plus ou moins sophistiqués et efficaces; mais ils existaient; ils étaient le produit de la société elle-même et lui correspondaient. Tel était le cas, par exemple, des écoles de pagodes dans les pays bouddhistes du petit véhicule, des écoles coraniques dans le monde mulsuman, du "poro" en pays Senoufo, des rites d'initiation kongo... Il est remarquable que l'école "moderne", quand elle a été introduite dans le Tiers monde n'ait jamais cherché à se greffer sur l'éducation existante, mais qu'elle l'ait ou combattue ou ignorée. Ainsi, les sociétés dites en développement ont-elles, aujourd'hui, des systèmes éducatifs qui, malgré des adaptations de détails, sont, souvent, profondément étrangers. Au début de la période coloniale, le maître même était étranger; depuis, les corps enseignants ont été "nationalisés", c'est-à-dire que des hommes et des femmes du pays ont été formés à remplir le rôle des professeurs étrangers et à assurer un type d'enseignement conçu pour une très large part dans un contexte socio-culturel différent. Dans trop d'écoles africaines, amérindiennes ou asiatiques, le seul élément authentiquement "indigène" est l'enfant qui apprend. D'où l'importance de promouvoir, dans les pays en développement, les techniques de libre jeu comme contrepoids à un enseignement qui, par la force des choses, reste encore très marqué par ses origines étrangères.

1/ Martine Mauriras-Bousquet, docteur ès lettres et sciences sociales, travaille au Secteur de l'éducation à l'Unesco. Co-auteur de L'enfant et le jeu (Unesco, 1979), auteur de Théorie et pratique ludiques (Paris, 1984).

Préserver le jeu libre des enfants des pays en développement

Aujourd'hui encore, le jeu a sans doute dans l'éducation informelle de la jeunesse un rôle sensiblement plus grand dans les pays en développement que dans les pays industrialisés. Cela est évident pour ceux des enfants --nombreux encore-- qui ne fréquentent pas l'école; mais cela reste vrai pour les écoliers, en tous cas en zones rurales où le jeu en dehors de l'école contrebalance, en partie, l'aliénation scolaire et continue à constituer le processus principal de socialisation. Cet état de choses a des causes multiples; d'une part les groupes d'âge y ont plus de force et, d'autre part, la distinction moderne entre jeu et sérieux y est peut-être moins tranchée. Je crois, ici, devoir faire une longue citation de Pierre Erny:

> *"Le jeu n'est pas d'abord, pour l'enfant d'Afrique, détente, divertissement, récréation, divagation anarchique et tumultueuse pour calmer les nerfs, qu'il tend de plus en plus à devenir pour l'enfant d'Occident. Dans les civilisations traditionnelles on peut encore observer des conduites ludiques en quelque sorte à l'état pur, caractérisées par une attitude active créatrice, sérieuse, l'obéissance à des règles précises, le goût de l'effort et le plaisir qu'on y trouve. Tout en apprenant à connaître le réel, l'enfant y prend conscience de lui-même et de son empire sur les choses. Le jeu puise ses prétextes dans le milieu culturel environnant, mais sans s'y enliser et sachant l'utiliser avec une liberté souveraine(a). L'univers ludique est en Afrique Noire d'une extrême variété; toutes les enquêtes qui l'ont pris pour objet en témoignent(b).*

(a) P. Bellin, "L'enfant saharien à travers ses jeux".

(b) M. Griaule, Jeux dogons; M.T. Centner, L'enfant africain et ses jeux dans le cadre de la vie traditionnelle au Katanga; C. Béart, Jeux et jouets de l'Ouest-Africain; S. Comhaire-Sylvain, "Jeux congolais", "Jeux des enfants noirs à Léopoldville", etc.

L'enfant jouit souvent d'une étonnante liberté, pouvant s'éloigner du village ou rester dehors au clair de lune pour s'adonner au jeu alors que ses parents dorment déjà. L'imitation sous toutes les formes possibles des occupations adultes prédomine dans le jeu enfant: on joue à la mère et à l'enfant, au mariage, à la palabre ou au tribunal, aux soins donnés aux malades, aux rites et aux sacrifices, aux initiations, aux funérailles, aux travaux champêtres et ménagers, à l'homme blanc; on s'adonne à la petite chasse, à la construction de huttes et de villages miniature, au jeu de la poupée, à la fabrication d'outils et d'instruments de musique. Les enfants n'imitent pas seulement les éléments que leur fournit la tradition, mais aussi toutes les nouveautés qui se présentent... 'Les jeux ne sont souvent', écrit Kényatta, 'ni plus ni moins qu'une répétition avant l'accomplissement sérieux du rôle que doit tenir chaque membre de la communauté(c)...' Cette osmose entre jeu et travail, cette transition progressive, cette relative indistinction, ont fait dire à de nombreux observateurs que l'enfant d'Afrique ne jouait guère ou ne savait pas jouer(d). Mais E. Franke est sans doute plus près de la réalité quand il écrit que le jeu est la forme d'activité par laquelle la jeunesse d'Afrique s'éduque elle-même dans une large mesure(e)." 2/

(c) J. Kenyatta, Au pied du Mont Kénya, p. 99

(d) Cf. M.T. Knapen, L'enfant mukingo, p. 171

(e) Die Geistige Entwicklung der Negerkinder, p. 216

2/ Pierre Erny, L'enfant et son milieu en Afrique Noire, Essai sur l'éducation traditionnelle, Payot, Paris, 1972, pp. 131-132.

Le cas du Laos

J'ai pu, pour ma part, faire des observations analogues en Asie[3/]. Dans un village du Laos, par exemple, les jeux d'enfants ne se distinguent guère des activités pratiques[4/]. Les petites filles jouent à faire et à vendre des gâteaux préparés de manière très réaliste avec de la terre; parfois leur mère leur donne un peu de vraie farine pour faire de faux gâteaux que personne ne mangera; et le lendemain, elles aideront à faire des gâteaux véritables. Les garçons, eux, armés d'arcs ou de frondes qu'ils ont fabriqués eux-mêmes, jouent à la chasse en attrapant des rongeurs, des lézards, des oiseaux; ils organisent parfois ainsi de véritables petites expéditions dans la forêt voisine. Ou bien ils s'en vont jouer à pêcher dans la rizière... mais s'ils attrapent un poisson chat ce sera bien quand même pour la marmite. Où s'arrête le jeu et où commence le gagne-pain? Nous sommes ici dans une société plus fluide que ne le sont les sociétés européennes, et où la vie, aussi, est plus fluide. Il n'y a pas de frontière absolue entre le loisir et l'exercice d'un métier, entre le jeu et l'apprentissage, entre la distraction et le travail.

Quand on les interroge sur les saisons de l'année ou les heures de la journée où l'on joue, les Lao répondent: 'on joue quand il y a un temps vide", "nous jouons lorsque nous en avons envie".

Il faut noter, aussi, qu'il existe peu de différence entre joueurs et public; tout le monde, habile ou non, participe aux jeux; il n'y a même pas de différence très tranchée entre adultes et enfants. Des fillettes de 6

3/ M. Mauriras-Bousquet, "Les jeux lao et leur emploi possible en pédagogie", in: L'enfant et le jeu - Approches théoriques et pédagogiques, Unesco, 1979, Etudes et documents d'éducation, No. 34.

4/ Ces observations concernent des enfants tant des faubourgs de Vientiane que de villages de diverses provinces (Vientiane, Vang Vieng, Houa Saï, Savannaket), dans la période 1974-1976.

ou 7 ans commencent à s'exercer à chanter les chansons des cours d'amour; les gamins se mêlent aux masques du Boun Phavet[5/] et de la Fête des fusées; et, il y a une vingtaine d'années encore, nul ne voyait malice à ce qu'ils manoeuvrent un de ces énormes phallus, symbole de la pluie fécondante et divertissant épouvantail pour les jeunes filles qui s'esclaffent en se cachant.

Il arrive souvent que des jeux d'enfants imitent les grands jeux réservés aux adultes: ainsi, dans le jeu de la course de pirogues, les enfants font glisser sur une surface plane --pas sur l'eau-- des bambous qui figurent la pirogue; dans le "mak Ti-khi" les enfants simulent --assez librement d'ailleurs-- le fameux jeu de polo de la fête du That Luang. Ce sont en quelque sorte des jeux sur des jeux prestigieux.

Il n'y a pas, au Laos, de jouets comparables aux jouets d'Europe. Les enfants font leurs jouets eux-mêmes; la fabrication du jouet fait déjà partie du jeu et le jouet disparaîtra en général avec le jeu.

Au cours des cinquantes dernières années, face à une école importée et aliénante, ressentie, tant par les maîtres que par les élèves, comme une réalité à part, sans rapport intime avec la réalité quotidienne vécue, c'est en grande partie le jeu qui continuait à apporter à l'enfant la culture nationale que l'école ne pouvait plus lui donner.

Le jeu est tout d'abord une école, apparemment très efficace, d'adresse physique et de dextérité. Le jeu apporte un premier apprentissage professionnel: apprentissage de la maison et du marché pour les filles, apprentissage de la chasse et de la pêche pour les garçons, mais aussi apprentissage du travail manuel au travers de la fabrication des jouets. Le jeu est, surtout, une école de vie sociale. A cet égard, il faut signaler que le jeu lao semble très profondément imprégné de culture bouddhique: l'esprit

---

5/ La grande fête religieuse de printemps dans les villages lao.

de collaboration l'emporte sur l'esprit de compétition[6/], et la possession d'un jouet est exceptionnelle. Ainsi le jeu aide-t-il le jeune lao à s'intégrer dans les groupes où le grand problème est beaucoup moins de dépasser les autres que d'être à l'aise avec eux et moins de posséder que d'être à l'aise avec soi. Je puis imaginer qu'il en est de même dans la jeune République démocratique populaire et que les jeux de coopération contribuent à l'éducation socialiste des enfants.

Au Laos, comme en Afrique, l'importance du jeu dans l'éducation générale des enfants demeure donc considérable. En conséquence, avant même que de songer à introduire le jeu à l'école, il convient de le protéger en dehors de l'école. Pratiquement, cette protection signifie laisser aux enfants le temps de jouer et, dans les faubourgs urbains des villes, leur laisser l'espace pour jouer. Ce sont là des problèmes d'horaires scolaires d'une part, et d'urbanisme d'autre part.

Enrichir le jeu, sans le déformer

Chaque société a un stock spécifique de jeux correspondant à sa culture propre. Le rôle essentiel du jeu, dans les pays du Tiers monde, est de développer la personnalité de base menacée par toutes sortes de processus (scolaires, commerciaux...) d'aliénation[7/]. Cependant, dans une optique opposée, de nombreux auteurs ont insisté sur la "pauvreté en stimuli intellectuels"[8/] du milieu dans

---

6/ M. Mauriras-Bousquet, "Les jeux lao et leur emploi possible en pédagogie", op. cit., p. 29.

7/ Le jouet industriel d'importation peut, tout comme les programmes et les méthodes cosmopolites, être un instrument d'aliénation culturel; voir, à ce sujet, Aida Reboredo, Jugar es un acto politico, Mexico-Caracas-Buenos-Aires, Ed. Nueva Imagen, 1983.

8/ M.T. Knapen, L'enfant Mukango, Louvain, 1962, p. 157, cité par P. Erny, op. cit., p. 146.

beaucoup de sociétés de pays en développement. Un enfant dans la brousse, note R. Maistriaux, est terriblement désavantagé par rapport à un petit européen, il reçoit peu d'incitation du milieu et reste inactif durant de longues heures. Il subit de la sorte une "effrayante diminutio capitis dont il ne se relèvera jamais..."; car "les centres neuroniques de son cortex qui devraient être normalement affectés à l'exercice de la pensée discursive, ne recevront pas les incitations indispensables à leur développement régulier"9/.

De telles remarques ne valent certainement pas pour la totalité des pays en développement et, là où elles s'appliquent, elles demandent à être nuancées. Comme l'écrit Pierre Erny, à propos de l'Afrique, "s'il s'agit... de voir comment s'opère l'entrée du jeune être humain dans la culture propre à laquelle sa naissance le destine, on est frappé par le caractère cohérent, adapté et abondant des apports qui lui sont fournis par son milieu". Par contre, s'il s'agit de voir comment l'enfant est préparé à entrer dans l'univers iconique, géométrique et mécanique de la civilisation moderne, on constatera qu'incontestablement les éléments qui se trouvent à sa disposition sont pauvres et inadéquats"10/. D'une manière générale, les milieux ruraux du Tiers monde sont pauvres en éléments mathématiques: les objets isolés et les formes géométriques sont relativement rares et peu variées. Par conséquent, les occasions d'opérer sont moins nombreuses. Ne faudrait-il donc pas, dans les zones les plus pauvres en stimuli de cet ordre, enrichir le milieu de l'enfant par des jouets qui incitent aux opérations logiques et mathématiques? Des tentatives ont été faites en ce sens, par exemple par le Centre de technologie éducative du Conseil national de recherche et formation éducatives de la Nouvelle Delhi. C'est là, sans doute, une question qui nécessiterait, de manière prioritaire, études, expériences et évaluation.

9/ R. Maistriaux, L'intelligence et son destin, Bruxelles, 1957, p. 191, cité par P. Erny, op. cit., p. 136.

10/ P. Erny, op. cit., p. 138.

Le plus souvent, l'enfant qui s'éduque par le jeu le fait sans y prendre garde. Il existe cependant des cas où, en dehors de tout milieu scolaire, le jeu a une vocation instructive plus ou moins avouée. C'est ainsi que le Père D. Noye a pu étudier les jeux grammaticaux très sophistiqués utilisés chez les Foulbé du Nord-Cameroun[11]/. De nombreux pays ont des jeux de prononciation (l'équivalent du "chasseur sachant chasser"). Dans toute l'Afrique et dans plusieurs pays de l'Asie du Sud-Est, le jeu des douze cases ("awélé" des Baoulé de Côte d'Ivoire, "wari" ou "mancala" au Soudan, "papan dakon" en Insulinde), dérivé peut-être d'une sorte d'abaque, a été, de temps immémorial, le principal instrument de formation au calcul[12]/. Aujourd'hui encore, ce jeu "constitue une transition excellente entre le concret et l'abstrait, il permet de mieux saisir les notions de pair et d'impair, il favorise la compréhension de l'addition, de la soustraction, et surtout de la multiplication et de la division[13]/. Cette instruction mathématique est acquise dans un climat d'échanges humains particulièrement important, semble-t-il, pour l'enfant africain[14]/.

Insuffler du ludisme dans la vie scolaire plutôt qu'introduire des jeux pédagogiques dans l'enseignement

De nombreux pays du Tiers monde ont donc songé à utiliser le jeu pour vitaliser l'enseignement scolaire. En Inde, par exemple, le Département d'enseignement pré-

---

11/ R.P. Dominique Noye, "La grammaire par le jeu chez les Peuls du Nord-Cameroun", Recherche, pédagogie et culture, No. 43, sept.-oct. 1979 (Audecam, Paris).

12/ Charles Béart, "Histoire des jeux", in: Jeux et Sports, Encyclopédie de la Pléiade, pp. 237-240.

13/ J. Raabe, dans L'enfant et le jeu, op. cit., p. 62.

14/ A. Deledicq, A. Popova, "Wari et solo; le jeu de calcul africain", Supplément au Bulletin de liaison des professeurs de mathématiques, No. 14, décembre 1977, p. 158 (Ministère de la Coopération, Paris).

primaire et primaire du Conseil national pour la recherche et la formation en matière d'éducation (New Delhi) a, en 1974, après expérimentation et évaluation dans plusieurs provinces, sélectionné et lancé dans les écoles 54 jeux pédagogiques destinés aux deux premières années d'études[15/]. Le Centre d'enseignement à distance du Lesotho a mené en 1975-76 un projet pilote sur l'utilisation des jeux pour l'enseignement de la lecture et de l'arithmétique dans les écoles rurales[16/]. A la même époque, l'auteur du présent travail a tenté d'adapter des jeux lao traditionnels (le jeu des images ou "makhoup", le jeu de la montée au ciel ou "Kheun Savanh", le jeu des sandales ou "mak ti pèk"...) à l'apprentissage de l'alphabet, de l'addition et de la soustraction. Ces expériences, comme les expériences similaires faites depuis trois quarts de siècle en Europe, sont valables dans la mesure où il y a un maître capable de faire jouer les enfants. Sinon, les "jeux" deviennent des exercices scolaires comme les autres et plus frustrants encore peut-être que les autres parce qu'ils prétendent être ce qu'ils ne sont pas. Nous retrouvons ici la proposition qui apparait tout d'abord dans toutes les réflexions sur le jeu: il n'existe pas d'activité ou de chose ludique en soi (jeu ou jouet); le ludique est une attitude, un comportement. A la limite, l'expression de "jeu pédagogique" est une contradiction dans les termes. Comme le remarque justement un éducateur africain, "il y a un piège pour le pédagogue qui sait que le jeu a une fonction éducative, mais qui ne peut pas le récupérer comme il le désire"[17/].

Le jeu éducatif a tout son sens dans le pré-scolaire et c'est là, en fait, qu'il se développe et il est très important que, dans le pré-scolaire, les pays en développement

---

15/ L'enfant et le jeu, op. cit., pp. 32-34.

16/ Lesotho Distance Teaching Centre, Learning Games, A report on the trial of games to help rural children, Maseru, Lesotho, 1977.

17/ Comoe Krou, "La fonction éducative du jeu", in: Dossiers pégagogiques, No. 8, nov.-déc. 1973, vol. II, L'enfant en Afrique et ses jeux, p. 9.

utilisent essentiellement des jeux traditionnels qui permettent à l'enfant de développer sa personnalité de base[18]. Mais, à partir du primaire, c'est-à-dire dans des classes où ne règne plus une atmosphère de jeu, l'introduction occasionnelle d'un jeu "éducatif" risque d'être une opération tout à la fois artificielle et difficile.

Plutôt que d'insérer des jeux isolés dans la classe, il faudrait faire de la classe un grand jeu et insuffler du ludique dans l'ensemble des activités scolaires. Une telle ambition peut, à première vue, paraître parfaitement utopique. Cependant, dans la pratique, elle est moins irréalisable qu'il semble tout d'abord. Le Tiers monde, en effet, dans son effort pour créer un système d'éducation adapté à ses besoins et à ses possibilités essaie actuellement toutes sortes d'innovations, parmi lesquelles notamment, la télévision éducative, les programmes intégrés centrés sur le milieu, la liaison de l'instruction et du travail productif, l'enseignement mutuel. Aucune de ces innovations prise isolément n'a, jusqu'à présent, donné pleine satisfaction. On peut se demander si ces demi-échecs ne proviennent pas du fait que chacune aborde un seul aspect du problème et s'il ne faudrait pas, pour réussir, combiner ces diverses innovations entre elles et avec le jeu.

La combinaison télévision-jeu

La télévision scolaire, par exemple, de même que la plupart des moyens de communication de masse, offre le grave danger d'amener les élèves et, de surcroît, le maître à une attitude passive face à l'information. Toutes les télévisions scolaires butent sur le problème de l'exploitation

---

18/ C'est là un point que souligne le Prof. B. Comoe Krou; un laboratoire de ludistique a été créé à cet effet à l'Université d'Abidjan (B. Comoe Krou, "Les potentialités éducatives de la conception africaine du jeu", Perspectives, No. 60, Unesco, 1986, p. 552.

de l'émission. Tout le monde sent, plus ou moins clairement, que le message télévisuel ne devrait être, dans un système de réception collective, qu'une incitation à la discussion et au travail en groupe, c'est-à-dire à l'enseignement mutuel. Mais, parler de l'enseignement mutuel est une chose, le réaliser en est une autre. Il faut donc des instruments qui facilitent la pratique de l'enseignement mutuel. C'est une facilité de ce type qu'offrent les jeux de simulation et toutes les techniques ludiques dans l'éducation en général et, particulièrement, dans la réception collective des enseignements à distance. Le jeu de simulation est un système d'interactions. Il amène, sans contrainte, à participer; il oblige chaque participant à instruire les autres en expliquant et défendant sa décision et en réfutant les décisions des autres.

Dans la pratique, un certain nombre d'émissions de télévision présenteraient des jeux de groupe. Elles donneraient les règles du jeu, oralement et, si besoin est, par schémas animés et, enfin, montreraient, pour exemple, les premières scènes du jeu jouées par des enfants dans une classe. Certains jeux pourraient occuper une seule émission, d'autres (les jeux de rôles en particulier) pourraient comporter de nombreuses suites. Beaucoup (les jeux de calcul ou d'alphabétisation) sont susceptibles d'être répétés fréquemment.

Au début, il conviendrait que les jeux cherchent surtout à être divertissants. Leur premier but, en effet, n'est pas d'instruire mais d'aider à l'installation, dans la classe, des groupes d'enseignement mutuel. Ils doivent moins poursuivre, par conséquent, l'acquisition de connaissances que l'habitude de chercher et de trouver ensemble la solution d'un problème. On joue en groupe. Il faut donc que la classe soit une société de jeu, divisée en équipes de jeu qui seront aussi des équipes de travail. En fait, pour les enfants, jouer et faire un groupe sont à peu près synonyme. Lorsque la bande se constitue, le jeu a déjà commencé. Le jeu télévisé pourra donc être, dans une très grande partie, l'organisation même de la société scolaire: discussion et élaboration des "lois" du groupe, planification et évaluation des activités, élection des divers responsables, compte-rendus de gestion,

etc. Ces activités offrent une foule d'occasions d'apprentissage à peu près à tous les niveaux. De telles méthodes ont été fréquemment réalisées dans des établissements d' "élite" (des collèges de Jésuites, par exemple). La difficulté est de les généraliser dans toutes les écoles d'un pays du Tiers monde. C'est ici qu'intervient la télévision pour lancer les idées et les mots d'ordre et apporter des exemples vivants. Elle permet aussi des interactions entre différentes écoles, des concours, des tournois. Au bout d'un certain temps, les élèves peuvent participer à la préparation des émissions suivant un système analogue à celui de l'imprimerie scolaire de C. Freinet. L'esprit communautaire est en général beaucoup plus fort dans le Tiers monde qu'il ne l'est dans le monde industrialisé. Centrer l'éducation sur un grand jeu communautaire devrait donc normalement réussir. En Afrique, par exemple, la société scolaire ne ferait que reprendre l'organisation traditionnelle des groupes de camarades et des classes d'âge[19/]. Les expériences de liaison TV-enseignement mutuel réalisées dans le cadre du projet Télé-Niger et celles, plus restreintes, conduites par le Centre National de Formation Permanente de Bouaké en Côte d'Ivoire, apparaissent encourageantes[20/].

Ainsi télévision, enseignement mutuel et jeu se soutiennent-ils réciproquement, associant un moyen d'information à distance (TV) avec un champ de communication (société de classe) et une incitation à l'interaction et à l'apprentissage (ludique). La télévision, cependant, si elle est un moyen très puissant d'information à distance

---

19/ P. Erny, op. cit., p. 84.

20/ M. Kouyaté, Comment l'enseignement mutuel pourrait-il aider à résoudre les problèmes d'éducation de l'Afrique, Mémoire pour le D.E.A., Paris VIII, juin 1977, polycopié, chap. 4 "Les possibilités de l'enseignement mutuel dans le projet d'éducation télévisuelle de la Côte d'Ivoire", pp. 26-32; M. Mauriras-Bousquet, "La télévision scolaire, les jeux de simulation et l'enseignement mutuel", dans L'Ecole permanente, No. 90 "Spécial enseignement mutuel", Abidjan, juin 1977, pp. 8-9.

n'est pas le seul. Elle peut être remplacée par la radio (moins chère et beaucoup moins compliquée tant en ce qui concerne la préparation des émissions que le hardware), la presse, la correspondance ou, mieux, un mélange de ces différents moyens.

Les moyens d'information à distance --particulièrement la TV et la radio qui ont une forte présence-- ont l'avantage de lancer et de soutenir efficacement le jeu et la société de classe (ou le jeu de la société de classe). TV et radio peuvent animer de loin les groupes d'enfants, les incitant à se constituer en société scolaire, leur donnant des explications sur les moyens de le faire, les encourageant --par des concours, des tournois, des échanges de toutes sortes-- à participer à un grand jeu scolaire national. Les maîtres, alors même qu'ils seraient au départ peu intéressés ou peu enthousiastes, seront pris dans le mouvement et suivront. TV et radio ne remplacent pas un bon maître, mais elles complètent utilement les maîtres moins bons.

Toutefois, les moyens d'information à distance ont différents désavantages. Ils ne voient pas ceux auxquels ils s'adressent et, surtout, leur message est stéréotypé et ignore les particularités sociales. Excellents pour animer le grand jeu de la société scolaire (et tous les jeux qui en découlent), ils ne conviennent guère à un enseignement centré sur le milieu.

La combinaison centre d'intérêt-jeu

Une autre combinaison possible serait celle du ludique avec un enseignement centré sur l'observation de l'environnement. Ici les stimuli seraient fournis non par un système d'information mais par le milieu même où se trouve l'école[21/]. J'ai pu assister au Laos, en 1974,

---

21/ Il n'est pas d'ailleurs interdit d'associer TV, jeu et centre d'intérêt; voir, par exemple, J. Bisiliat, "Ecologie et enseignement: l'étude du milieu à Télé-Niger", Recherche, pédagogie et culture, No. 15, janvier-février 1975, Audecam, Paris, pp. 20-32.

à l'évaluation d'une expérience de ce type s'étalant sur plus de 10 ans. En 1961, le gouvernement lao, cherchant un moyen simple et peu coûteux de scolariser le plus grand nombre possible d'enfants, avait encouragé, à côté de l'enseignement primaire habituel, la création de Centres ruraux d'éducation communautaire (C.R.E.C.), qui, en fait, prenaient souvent la relève des anciennes écoles de pagode. Les CREC donnaient un enseignement de 3 années équivalent, pour la suite de la scolarité, au premier cycle de l'enseignement primaire. "Le programme d'études des CREC est le village même. Il s'agit essentiellement de faire comprendre aux enfants le monde qui les entoure, de leur faire saisir concrètement ce qui, dans leur village, nécessite des améliorations simples, de les amener à amorcer eux-mêmes ces améliorations"22/. A cet effet, chaque mois de l'année scolaire était consacré à un aspect de la vie du village: l'école, la pagode, la famille et la maison familiale, les cultures du village, la nature autour du village, l'artisanat dans le village, les voies et les moyens de communication, etc.

"C'est donc au travers des problèmes du village pris comme "centre d'intérêt" que l'enfant apprendra à lire, écrire et compter; c'est à partir du village qu'il va acquérir les premières idées d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, de technique et d'économie pratiques"23/. Au CREC, le petit lao acquérait l'intelligence et le mode d'emploi de son milieu. Il n'apprenait rien qu'il puisse ensuite oublier, tout lui était familier. "Cinq ans après le lancement de la réforme, 1222 CREC ont été créés dans les zones rurales du Laos, souvent à l'initiative des paysans eux-mêmes. Ce mouvement prometteur fut malheureusement arrêté par la reprise des

---

22/ Khamphao Phonekeo, "Le défi laotien: une éducation non polluante", Perspectives, vol. V, No. 1, Unesco, 1975, p. 97.

23/ Ibid.

hostilités sur le territoire laotien qui compte actuellement[24] moins de 900 CREC..."[25]

La méthode des centres d'intérêt nécessite la société scolaire. Le CREC, par exemple, était une école de trois années à maître unique. Les élèves répétaient pendant ces trois années le même programme mais à des niveaux et avec des rôles différents. Durant la première année les nouveaux arrivés travaillaient comme apprentis sous la direction des plus grands, la deuxième année est celle de ce que l'on pourrait appeler les compagnons et, en troisième année, les élèves deviennent les répétiteurs des plus jeunes élèves. Rythme annuel du passage d'un groupe à l'autre, rythme mensuel des centres d'intérêt, la vie en petits groupes d'âge et en société d'école, sont autant d'éléments de jeu.

Mais un autre ressort ludique est l'effet miroir. Dans la méthode des centres d'intérêt, l'école reflète le village. De même que des enfants jouent à la marchande, ils jouent, ici à une sorte de jeu de simulation sur le village.

Le caractère de simulation peut effectivement être renforcé par l'introduction d'un grand jouet, concrètement d'une maquette. Si l'on dispose du local suffisant (classe vide, grange, grenier, il est très utile, pour matérialiser le centre d'intérêt, de construire une maquette du village ou du quartier, maquette vers laquelle convergera toute l'activité de l'école.

Premièrement les enfants devront faire la carte du village et des environs immédiats, en se bornant au tracé des rues, des routes, des cours d'eau et à la position respective des principaux points de repère. Cette carte entraînera toutes sortes d'exercices intéressants:

24/ 1975

25/ Id., pp. 97-98. Depuis l'avènement de la République démocratique populaire lao, une formule d'école villageoise (dont les principes pédagogiques semblent ne pas être sans rapport avec les CREC) a été généralisée.

- mesures des distances par le nombre de pas,

- éléments très simples et pratiques de géométrie pour reconnaître les formes,

- dessin.

Chacun des élèves chargés de ce travail exécutera une ou plusieurs cartes seul. Puis on comparera les résultats, on les corrigera l'un par l'autre et tous ensemble collaboreront à la carte définitive.

Ceci fait, on passera au relief --tâche déjà difficile et qui devra être réservée aux grands élèves-- puis on dessinera la carte sur une table, aussi grande que possible (des planches disposées sur des trétaux) et destinée à supporter la maquette, en indiquant les cotes d'altitude par de petites baguettes ou des lames de carton fort de tailles proportionnelles aux hauteurs et fixées verticalement.

On peut, ensuite, faire les premiers essais de modèle en sable. Puis on passe à l'argile ou au plâtre qui, additionné de 5% de poudre de guimauve bien mêlée, ne sèche que très lentement, se travaille comme l'argile et a l'avantage de se peindre aisément.

Dans la technique de la maquette, les élèves travaillent par équipe de spécialistes (géographes-géologues, cultivateurs, artisans, commerçants, administrateurs...). Chaque équipe réunit des enfants plus ou moins âgés. Plutôt qu'à de très jeunes élèves, cette technique relativement sophistiquée conviendrait au second cycle primaire (9-11 ans) et à des pays à un certain stade de développement. La technique de la maquette a été expérimentée, notamment en Belgique, en France et en Espagne, mais n'a jamais, autant que je sache, été généralisée nulle part.

La combinaison travail productif-jeu

Karl Marx, commentant la loi anglaise de fabrique sur l'éducation des travailleurs adolescents (octobre 1865), écrit que "l'éducation de l'avenir... unira pour tous les

enfants d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique, et cela non seulement comme méthode pour accroître la production sociale, mais comme la seule et unique méthode pour produire des hommes complets"[26]. Effectivement, dès le 16 octobre 1918, l'Union Soviétique décrétait que "la base de la vie de l'école doit être le travail productif, conçu non pas comme un moyen de couvrir les dépenses d'entretien, ni uniquement comme méthode, mais comme organiquement rattaché à l'enseignement, éclairant de sa lumière la vie environnante..."[27]. En d'autres termes, le travail productif devient un centre d'intérêt actif. Cette idée domine la méthode à la fois très radicale et très sophistiquée dite des "complexes", généralisée dans toute l'Union Soviétique par le plan de 1922 et, après les concessions considérables faites en 1927 à l'éducation traditionnelle, l' "école polytechnique" actuelle[28].

Depuis 1950, la liaison éducation-travail productif a été adoptée successivement par plusieurs pays en développement: la Chine, l'Equateur, la Tanzanie et le Bénin. Depuis la Conférence de Lagos (1976), elle est devenue un des grands thèmes des Conférences régionales des ministres de l'éducation[29] et se place au premier rang des préoccupations de l'Unesco[30].

Cependant, si séduisante que soit l'idée, l'application s'est révélée délicate. L'Union Soviétique elle-même,

---

26/ Le capital, 4e section, "La grande industrie", XV.

27/ R. Labry, "L'enseignement en Union Soviétique", Encyclopédie française, tome XV, 15.18.11.

28/ id., 15.18.13

29/ Abu Dhabi, 1977; Mexico, 1979; Harare, 1982; Bangkok, 1985; Bogota, 1987.

30/ Voir A. Pain, L'interaction entre l'éducation et le travail productif, Genève, Unesco: BIE, 1982. Cet ouvrage présente notamment la Recommendation No. 73 sur la liaison éducation-travail productif, votée par la Conférence Internationale de l'Education en sa 38e session, en 1981, à Genève.

en 1927, a dû revenir, en grande partie, aux programmes séquentiels par discipline et la plupart des pays en développement qui ont tenté l'expérience ont rencontré et rencontrent les plus grandes difficultés à harmoniser, de fait, travail productif et acquisition des connaissances. C'est ici, peut-être, que pourrait intervenir le jeu comme cadre et ressort communs à l'activité productrice et à l'étude. Les enfants jouent à imiter le travail des adultes mais, comme l'a bien vu C. Freinet, c'est parce qu'ils n'ont pas un vrai travail d'adulte à accomplir. A condition, bien sûr, que la tâche ne soit jamais accablante et, surtout qu'elle demeure toujours clairement volontaire, le travail productif est, pour les enfants, le plus typique des jeux: une participation à la grande aventure humaine de transformation du monde.

Le maître-meneur de jeu

Nous venons de voir que le jeu s'allie heureusement à certaines innovations pédagogiques. Il ne faudrait pas en conclure que le jeu nécessite la TV (ou le micro-ordinateur), la méthode des centres d'intérêt ou l'amélioration étude-travail productif! Le jeu n'est lié à aucune formule particulière. On peut jouer avec n'importe quel programme et dans n'importe quel type de classe... pourvu que l'on ait envie de jouer. L'apport le plus important que puisse faire l'école en ce sens est de donner aux enfants des maîtres ludiques.

Certains maîtres sont des meneurs de jeu nés. Il y a une dizaine d'années, j'eus l'occasion de visiter une école à maître unique dans la province de Man en Côte d'Ivoire. Le village était assez écarté et l'école n'était pas encore intégrée au réseau d'éducation télévisuelle mais le jeune maître --non titulaire-- valait toutes les télévisions du monde. Il dirigeait sa classe comme un chef d'orchestre ses musiciens ou, mieux, comme un maître de ballet ses danseurs. Sa leçon était une véritable "danse", et il n'y a pas d'autre mot pour cette communication globale dans laquelle était engagé le corps autant que la parole. Les élèves fascinés, emportés par le rythme

participaient de toute leur personne à la classe qui devenait une sorte de chant alterné et de ballet psalmodié. Cependant, si libre et spontané que fût cet évènement (ce "happening"), il n'entraînait aucun désordre. Le maître était arrivé à faire vivre sa petite communauté d'un coeur unanime et l'apprentissage ne se distinguait en aucune façon de l'excitation du jeu.

Cet instituteur avait, sans doute, des dons exceptionnels et on ne saurait demander à toutes les jardinières d'enfants et à tous les maîtres de la maternelle et de l'école primaire de réaliser au pied levé une performance de ce type. Mais rien n'interdit aux maîtres et aux jardinières d'enfants d'essayer de devenir plus ludiques. Nous avons tous en nous un profond instinct de jeu qui, trop souvent, a été refoulé. Fréquemment nous aimerions bien jouer, mais nous nous sentons inhibés, nous n'osons pas nous lancer dans le jeu. Pour "faire" jouer les enfants, l'adulte doit, tout d'abord, réapprendre à jouer lui-même. Pour que les enfants acceptent de transposer en classe le libre jeu auquel ils se livrent entre eux, il faut que le maître accepte "de jouer avec eux d'égal à égal" et qu'il puisse "être comédien en même temps que pédagogue"[31]. Dans les pays en développement, comme partout ailleurs, l'avenir du jeu --à la maternelle et à l'école élémentaire-- dépend de la sélection et de la formation d'adultes qui sachent et aiment jouer[32]. Ce n'est point là un voeu pieux. Des techniques existent qui permettraient, tant dans les écoles normales que dans la formation continue, de dés-inhiber l'adulte face au jeu et de l'aider à réapprendre à jouer à fin de pouvoir, ensuite, faire de son enseignement un jeu pour ses élèves[33].

31/ C.A. Amonachvili, "Le jeu dans l'activité d'apprentissage des jeunes écoliers", Perspectives, vol. XVI, No.1, 1986, Unesco.

32/ H. Pütt, "Da Lehrer als Spielleiter und Animateur", in K.J. Kreutzer (dir. publ.), Handbuch der Spielpädagogik. Düsseldorf, Scham, vol. 2, pp. 471-487.

33/ M. Mauriras-Bousquet, "L'apprentissage du maître-meneur de jeu", L'éducation par le jeu et l'environnement, Paris, No. 21, 1er trimestre 1986.

I I

LES JEUX D'ACTIVITES MENAGERES

par

Jayananda Ratnaike [1/]

1. Pourquoi faut-il adopter une nouvelle approche ?

On estime actuellement qu'un grand nombre des programmes d'éducation de la petite enfance (en particulier ceux qui sont destinés aux enfants pauvres des régions rurales) sont peu appropriés, en raison du manque de validité des conceptions sur lesquelles ils reposent. Les points forts qui se dégagent comme des caractéristiques spécifiques des traditions ancestrales selon lesquelles les enfants étaient élevés, et qui ont une valeur pédagogique, continuent à ne faire l'objet d'aucune recherche ni d'aucune reconnaissance dans les systèmes scolaires. (Aux fins d'une comparaison des différents points forts et des différents points faibles d'un foyer aisé, d'une "bonne" école maternelle et d'un foyer rural défavorisé, voir le Tableau page 22). Le système scolaire continuant à se conformer aux exigences de normes qui trouvent leur origine dans les couches les plus aisées et les couches privilégiées de la société, les programmes d'éducation de la petite enfance tendent à adopter ce que l'on peut décrire comme un modèle fondé sur le déficit culturel [2/], en attendant qu'intervienne un changement radical d'attitude quant à la possibilité d'utiliser les points forts que comportent les pratiques suivies pour élever les enfants dans les foyers traditionnels.

1/ Conseiller régional en éducation, Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique (PROAP), Bangkok, Thailande.

2/ Il repose sur le postulat que les enfants défavorisés n'ont pas l'expérience d'autant d'objets et de situations que les enfants de l' "élite" et que de par sa fonction même, l'école maternelle doit compenser ce déficit et se concentrer sur les jouets, les puzzles, les jeux, les excursions et mettre l'accent sur les opérations cognitives.

POINTS FORTS ET POINTS FAIBLES DE DEUX ENVIRONNEMENTS POUR LE DEVELOPPEMENT
AU COURS DE LA PETITE ENFANCE

Climat social d'un foyer aisé (a)	Climat social d'un foyer rural défavorisé (b)
1. Forte interaction entre adultes et enfants. Interaction avec les pairs limitée, généralement à l'occasion de cérémonies comme les fêtes d'anniversaire. Peu ou pas d'apprentissage par les pairs.	1. Forte interaction avec les pairs. Apprentissage et son contrôle surtout par les pairs. Contacts surtout unilatéraux avec les parents en tant que garants des normes. Adaptation aux pairs requise pour un développement notable de la coopération. Elément de socialisation constitué par l'apprentissage de la culture.
2. Atmosphère protectrice restreignant la libre exploration physique et les activités "dangereuses". Le manque de netteté et le désordre sont fortement désapprouvés.	2. Absence d'interdits concernant les activités physiques, permissivité relative en matière d'action et de coopération avec les pairs. Désordre et manque de soin considérés comme faisant partie des conditions d'existence quotidienne de ceux qui vivent les uns sur les autres.
3. Entourage verbal vigoureux et riche. Exigence de résultats cognitifs et scolaires. Esprit de compétition fortement encouragé dans les matières scolaires. Atmosphère très marquée par la visée du futur. Sens des responsabilités fortement développé dans ce contexte.	3. Entourage verbal médiocre. Communication non verbale très développée. Développement du courage, du sens des responsabilités vis-à-vis des biens familiaux les plus importants (par exemple le bétail) faisant partie du style de vie. Peu d'intérêt pour le niveau scolaire, mais accent sur un niveau physique et culturel élevé, particulièrement sous la forme de normes intériorisées. La "marginalité" éliminant la notion de maîtrise du destin, peu ou pas de visée d'avenir. La satisfaction présente, essentielle. Le mythe et l'imaginaire au coeur du climat culturel.

Malheureusement, des considérations financières, entre autres, mettent hors de portée d'un grand nombre d'enfants des régions où sévit la pauvreté la possibilité de se voir offrir une éducation de la première enfance soit institutionnalisée soit semi-institutionnalisée dans le cadre de la communauté. A titre d'exemple, dans les pays en développement de la région d'Asie, les plus importants programmes nationaux ne touchent ou ne visent à toucher que 30% du groupe d'âge concerné.

> *L'alternative consiste à envisager la possibilité d'activités ménagères qui s'efforceraient d'assurer le développement de l'enfant par l'intermédiaire des parents, notamment de la mère, en greffant des actions délibérées entreprises en vue du développement de l'enfant sur les activités ménagères existantes, ou en mettant à profit ces activités quotidiennes pour les mettre au service du développement de l'enfant.*

Il existe des indications qui montrent que dès l'âge de trois ou quatre ans, l'enfant est déjà déterminé dans une mesure non négligeable par l'environnement. Néanmoins, pour la plupart des programmes d'éducation de la première enfance de type institutionnel, il existe une limite spécifique à l'âge minimum auquel le petit enfant peut être retiré de sa famille pour être soumis à une intervention éducative de ce type. Même lorsque ce retrait intervient à l'âge minimum, la durée du temps passé dans les établissements d'éducation préscolaire ne peut être que faible par rapport au temps que l'enfant passe à la maison.

2. Suggestions pour un cadre d'activités ménagères en vue du développement de l'enfant

La séquence[3/] choisie à titre d'illustration qui est présentée ci-dessous vise à offrir un cadre d'activités ménagères en vue du développement de l'enfant.

3/ La séquence donnée ici à titre d'illustration s'inspire d'observations empiriques effectuées par l'auteur (...)

Aux composantes indiquées, on peut ajouter le développement du langage et le développement de la perception, mais en raison de leur degré élevé de spécificité en fonction d'une culture donnée, on ne les a pas inclus dans la présente séquence.

A. Apprentissage de la perception et apprentissage moteur

Dans tout ce qui suit, les parents verbalisent les actions chaque fois que cela est possible: "Nous sommes maintenant en train de...", "maintenant nous sommes en train de..., etc.").

a) Coordination motrice élémentaire

- Se coucher sur le sol ou sur une natte et rouler le corps de façon contrôlée, en manière de jeu.

- Ramper sur les mains et sur les genoux de façon normale (doucement) en imitant des animaux comme le lapin, l'éléphant, le crabe, en manière de jeu.

- S'asseoir en position droite normale; pencher le corps en avant, en arrière et sur les côtés, en position assise; mouvements analogues pour les mains et les jambes, sous forme de jeux consistant en actions séparées et en actions incorporées à des travaux ménagers tels que cueillir des fruits ou enlever le linge sec de la corde à linge, dans des actions intégrées.

3/ (suite de la page 23) sur les activités des foyers ruraux de Thaïlande et des foyers de réfugiés Khmers des centres d'exploitation agricole pour les réfugiés, également en Thaïlande. En 1981, cette séquence, en tant que composante d'éducation des parents combinée avec le développement de l'enfant, faisait l'objet d'une enquête menée dans les centres d'exploitation agricole. Il apparaissait déjà que la tâche de convaincre les mères qu'elles peuvent bel et bien contribuer au développement de leur enfant constitue une difficulté majeure.

- Actions analogues en position normale, debout, droite et mouvements en position debout (à la fois sous forme de jeu consistant en actions séparées, et en actions intégrées aux travaux ménagers).

- Actions analogues consistant en mouvements en position droite, de marche (ici encore, sous forme de jeux consistant en actions séparées et en actions intégrées aux travaux ménagers).

- Actions analogues consistant en mouvements de marche et de course, y compris la course sur piste ou la course d'obstacles sans changement d'allure avec des sauts de hauteurs différentes (toujours sous forme de jeux consistant en actions séparées, et en actions intégrées aux travaux ménagers).

- Lancer des objets avec précision, sur des fruits, pour les cueillir, une corde par dessous la branche, faire des ricochets avec des cailloux à la surface de l'eau d'un étang (toujours sous forme de jeu consistant en actions séparées et en actions intégrées aux activités ménagères ou au jardinage).

- Utiliser sa force musculaire pour porter ou empiler, par exemple, du bois de chauffage, des ustensiles de cuisine, des vêtements, de l'outillage agricole, des pots d'eau, principalement dans le cadre des activités ménagères.

- Danser et faire des exercices rythmiques en position debout, en mouvement, et en position assise, en intégrant les exercices aux activités ménagères dans toute la mesure du possible --par exemple en essorant le riz, en berçant les bébés, en coupant les légumes (c'est-à-dire dans toutes les activités qui comportent des périodes rythmées et une séquence).

b) Coordination motrice fine

(Surtout dans le cadre d'activités ménagères)

- Plier et empiler des vêtements dans le cadre des travaux ménagers.

- Arracher les petites ou les vieilles feuilles des légumes, trier le riz avant de le faire cuire, ou trier divers objets au cours des activités ménagères en fonction de la taille, de la couleur, de la forme, etc.

- Epouiller la chevelure et en retirer les lentes.

- Se peigner et peigner les cheveux de quelqu'un d'autre.

- Enfiler des perles.

- Tracer des motifs décoratifs sur le sable, la terre mouillée, l'argile humide, les semences, les grains ou la farine disposés sur un plateau, ou avec un balai d'ekel en balayant le jardin.

- Colorier la paroi extérieure des murs de pisé des huttes avec de la chaux (hydroxyde de calcium) pour les protéger de la dégradation par les pluies et, si cela ne soulève pas d'objection, les orner de motifs de couleur avec du charbon de bois écrasé, de la chaux, de la latérite, des épinards écrasés, de la bouse de vache, ou une décoction de racines de jaquier.

- Jouer aux billes (avec des cailloux, des graines, etc.).

- Assembler divers objets comme des manches ou des couteaux, mettre des vêtements et les boutonner, nettoyer vases et ustensiles.

- Effectuer des travaux de couture faciles (avec de grosses aiguilles de bambou), ou lacer, ou faire des motifs avec des lamelles de bambou.

c) Image corporelle

Prise de conscience de son corps et de ses potentialités comme étape importante sur la voie de la valorisation de sa propre personnalité --essentiellement, quelles sont

les parties du corps et quels sont leurs rôles respectifs? Comment leur faisons-nous jouer ces rôles? Quelle est la localisation spatiale du corps et de ses parties quand ils sont en actions? (Ici, on pourra faire intervenir diverses pratiques culturelles inspirées par un souci de pudeur).

- Désigner les différentes parties du corps en indiquant les possibilités de chacune d'entre elles.

- Dessiner (sur le sable, l'argile humide ou la terre humide) si possible le corps des autres et le sien.

- Compléter des dessins inachevés des parties du corps.

- Au cours de la marche, des courses d'obstacles, de l'accomplissement des activités ménagères, exprimer verbalement ce que font les parties du corps, où sont les mains et où sont les pieds pendant qu'ils s'acquittent de ces activités.

- Imiter les mouvements du corps d'un autre et les commenter.

d) Gestes

La dernière activité de la section c) pourrait conduire à répondre aux gestes des autres, à la démonstration et à la pratique suivie à cet égard selon l'idiome culturel. Des gestes aussi nombreux que possible peuvent être inclus, depuis les gestes simples effectués pour se rapprocher ou s'éloigner jusqu'aux gestes de salut utilisés dans une culture ou les expressions de diverses émotions.

e) Latéralité et sens de la direction

- Faciliter l'orientation vers la droite ou vers la gauche à partir de la ligne médiane du corps,

en vernissant des ongles de la main gauche ou de la main droite, les utilisant comme point de référence au cours des activités ménagères.

- Utiliser les pratiques traditionnelles gauche/droite, telles que se servir de sa main droite pour manger, pour donner et, de sa main gauche pour se laver après être allé aux toilettes.

- Changer de direction en faisant face à la maison ou à la cheminée, ou en faisant face à la maison de l'extérieur ou en faisant face à l'intérieur depuis l'extérieur de la maison --utilisant pendant toutes ces opérations la ligne médiane de la personne comme point de référence.

- Utiliser les dessins tracés mentionnés à la section (c) pour l'orientation vers la gauche ou vers la droite pour changer de direction.

f) Perception de la proximité

Distance approximative par rapport aux autres en cours de communication avec eux --manière dont les gens structurent le micro-espace, c'est-à-dire distance entre les personnes au cours des rapports quotidiens y compris l'aménagement de l'espace dans la maison et à un stade ultérieur dans la communauté du village. Ceci varie considérablement selon les cultures. Les activités peuvent s'inspirer de la reconnaissance de: 1) la zone intime, 2) la zone personnelle, 3) la zone sociale, et 4) la zone publique.

B) Aptitude à la distinction visuelle

a) Discernement visuel

Aptitude à tirer une signification de symboles visuels, à savoir, des indications visuelles essentielles, le balayage du champ de perception dans la recherche consciente de l'information, organisation des indications visuelles reçues

en un tout, identifiable, en affectant d'une signification les symboles perçus. [(1) comme pour le discernement visuel des composantes équivalentes sont valables pour l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat; (2) la réception visuelle en particulier s'intégre dans les activités de la section A ci-dessus qui a trait à la coordination de la perception et à la coordination motrice].

- Identifier les formes, les couleurs (les lettres, les chiffres ultérieurement) d'objets ménagers ou d'objets de jardinage courants, en observant les différences.

- Tracer le contour d'objets courants de la maison ou du jardin (sur le sable, l'argile, la terre mouillée, etc.).

- Assortir les dessins tracés (sur le sable, l'argile ou la terre mouillée, etc.) aux objets réels qui se trouvent dans la maison ou au jardin.

- Identifier les couleurs et les formes de dessins, peintures, etc., sur les murs des temples, dans les décorations effectuées à l'occasion des fêtes ou sur les rideaux des théâtres populaires.

- Identifier des formes dans les nuages.

- Modeler des formes avec de l'argile ou de la terre mouillée.

- Identifier les parties manquantes de dessins tracés sur l'argile, le sable ou la terre mouillée, etc.

- Identifier les parties manquantes d'objets réels, manche de couteau, anse d'un pot.

- Identifier les parties manquantes de dessins tracés sur l'argile, le sable, la terre mouillée, etc.

- Assortir les mots aux objets de la maison ou du jardin.

Assortir les mots et les phrases aux objets et aux événements de la vie réelle (par exemple les vaches qu'on accompagne, les feuilles qu'on enlève, le prêtre qui prêche, etc.).

- Associer les mots et les phrases aux objets et aux événements figurés, par exemple, sur les murs des temples.

- Divers exercices de triage mis en relation avec les activités ménagères comme dans A.

Ces activités peuvent mener à diverses sortes de progrès ultérieurs en matière d'acuité visuelle, mais elles exigeraient un apport soigneusement préparé par les parents, apport se situant à un niveau de complexité élevé.

b) Aptitude à distinguer des formes sur un fond

Trouver des formes cachées (nombres, lettres, etc.) dans des dessins; ce qui est différent dans deux dessins ou objets presque identiques (par exemple, quelques piquets d'une clôture qui ne sont pas verticaux dans une partie de la clôture), chercher du regard un objet précis dans une fresque murale d'un temple ou dans un arbre; plus tard, isoler les mots réunis dans une phrase; nommer des objets dont on voit l'ombre.

c) Finition visuelle

Compléter des dessins en allant d'un point à l'autre (ultérieurement, d'un chiffre à l'autre ou d'une lettre à l'autre); désigner les parties manquantes d'objets ou de dessins; assembler des objets partiellement dispersés; (ultérieurement, compléter les mots dont certaines lettres manquent); compléter des phrases dont certains mots manquent.

d) Association visuelle

Identifier des contraires, par exemple, ce qui coupe (couteau) et ce qui ne coupe pas (morceau d'étoffe) ;

associer des dessins tracés sur le sol ou la terre mouillée ou l'argile, ou des gens à leurs activités, des animaux à leurs petits, dire pourquoi les objets sont inclus ou non dans un groupe constitué en fonction de la couleur ou de la forme.

e) Mémoire visuelle (Aptitude à la mémorisation visuelle/mémoire visuelle séquentielle)

Utiliser des auxiliaires auditifs et kinesthétiques pour susciter la répétition de l'image visuelle (fournie par des dessins) et retirer progressivement ces auxiliaires. Exposer à l'image pendant quelques secondes (fermer les yeux/ouvrir les yeux/fermer les yeux) et faire réapparaître l'image en se servant d'un dessin (reprendre ultérieurement cet exercice avec des lettres, des chiffres et des mots); verbaliser les séries de sous-opérations en lesquelles se décompose une opération bien connue, par exemple nourrir le veau, planter le riz, faire la cuisine, laver; placer les sous-opérations en désordre et demander la séquence correcte.

f) Coordination visuelle de l'oeil et de la main

Les exercices de la section A sont utiles à cet égard, ainsi que d'autres activités, telles qu'empiler, jouer à lancer et à attraper; jouer à suivre de l'oeil, par exemple, un jeune buffle qui court ou un poisson qui nage.

g) Constance de la forme visuelle (conservation de la forme visuelle)

Par exemple, reconnaître les couleurs des vaches qui sont différentes alors que la forme reste constante; des vaches qui gardent la même forme à des distances différentes (ultérieurement, des lettres avec des caractères de formes différentes).

h) Perception visuelle de la position dans l'espace

Reconnaître des objets comme des fruits, des légumes, des cailloux, des graines après les avoir renversés,

retournés, soumis à une rotation, etc., déterminer la direction dans laquelle se trouvent par rapport à soi divers objets comme la cheminée, les toilettes, la porte, le pot à eau; repérer les objets domestiques d'après des indications verbales, imiter les positions du corps.

i) Positions relatives dans l'espace

Apprécier la distance entre un objet et un autre, par exemple entre la cheminée et la natte, entre le pot à eau et la natte; c'est-à-dire la distance plus ou moins grande à couvrir en marchant (et ultérieurement la distance de la maison du chef du village à sa propre maison), du temple à sa maison et plus tard encore, du marché au temple et de la rivière au temple.

C) Aptitude à la distinction auditive

a) Attention auditive/aptitude à la distinction auditive

- Attirer l'attention sur les bruits de la maison et du jardin et pour commencer, amplifier les sons pour accroître la différence entre le son et l'absence de son, utiliser des sources sonores telles que pots, coques de noix de coco, rapes à noix de coco pendant l'accomplissement des travaux ménagers. (Par moment il pourra être nécessaire de diriger doucement la tête de celui qui écoute vers la source sonore).

- Recourir aux jeux pour reconnaître les divers sons et à l'utilisation fonctionnelle des bruits tel que celui du riz en train de cuire, de la poule qui pond, du porc en train de manger, de la vache qui demande à être traite.

- Utiliser les schémas rythmiques tels que ceux des berceuses, des chansons, des tambours cérémoniels, et les bruits du travail tels que ceux produits en coupant du bois, en trayant les

vaches et les bruits de la nature, de l'eau dans un torrent, du vent, de l'herbe, du fourrage et les chants des oiseaux.

- Imiter les schémas rythmiques en marquant la cadence par exemple, avec deux tiges de bambou ou des coques de noix de coco.

Comme dans la section (B) ces activités peuvent conduire à des progrès ultérieurs dans divers domaines de l'aptitude auditive à distinguer les sons comme ceux indiqués ci-dessous; mais ceci exigerait l'apport soigneusement préparé des parents à un niveau plus élevé d'élaboration.

b) Aptitude à la distinction auditive à une dimension

Recourir à la distinction entre la fréquence (hauteur), la force, le nombre des sons, la cadence à laquelle ils se produisent, la durée, la nature, la localisation -tant les sons du langage que les autres sons peuvent être utilisés à cette fin. Les bruits produits dans le jardin par les animaux domestiques et les oiseaux peuvent être utilisés à cet effet aussi bien que les bruits de la maisonnée (y compris le ronflement). Les sons caractéristiques d'une saison ou les sons intermittents tels que le bruit de la pluie et du vent peuvent être utilisés à cette fin. Les sons du langage méritent une attention particulière après l'exposition aux bruits de la nature.

c) Distinction auditive à dimension multiple

Ici, les combinaisons de variables indiquées à la section (b) sont utilisées pour favoriser la distinction, toujours en utilisant les bruits de la nature et les sons de la parole.

d) Aptitude à la distinction auditive des formes sur un fond

La pratique de la séparation entre les stimuli pertinents et ceux qui ne le sont pas peut être combinée

avec (b) et (c) et donner lieu à des instructions telles que "écoute le grognement du cochon" au milieu des bruits de la ferme, le matin, passant ensuite à "écoute les poulets". Une distinction analogue entre les formes et le fond peut également être pratiquée avec les bruits de la maison tel que le cri du bébé qui a faim, les autres bruits de la maison et le bruit du riz qui bout qui domine également d'autres sons.

La pratique des exercices suivants est considérée comme essentielle pour la distinction auditive. Elle est généralement pratiquée par la mère et par les pairs lorsque l'enfant commence à parler chez lui, et forme la base du développement conscient du modèle des adultes.

e) Articulation de la parole

Articuler les sons séparés de la parole, et en particulier corriger la prononciation des sons séparés de la parole, les sons omis par celui qui parle, les sons incorrects mis à la place des sons corrects, l'adjonction de sons incorrects aux mots, etc. Ces exercices devraient normalement être pratiqués comme éléments de la communication ordinaire entre les parents et les enfants au cours des travaux ménagers.

f) Réception auditive et compréhension verbale

Suivre les instructions verbales données par les parents pour les travaux ménagers et verbaliser les travaux pendant qu'ils sont effectués par l'un des parents et l'enfant ensemble. Les parents décrivent verbalement et font décrire à l'enfant ses actions, les ressemblances et les différences entre les sons (nombre, volume, hauteur); les parents posent des questions relatives à la maison, à la ferme, à la communauté, questions qui demandent des réponses par oui ou non, et y répondent. Les parents répètent des phrases (qui ont trait à la maison, à la ferme, à la communauté) d'une longueur et d'une complexité croissantes et ils incitent l'enfant à faire de même et lui donnent la réplique.

L'enfant apprend des chansons et des comptines de ses parents et les parents les décomposent en phrases et en noms et expliquent le sens en répétant les phrases (de même pour les histoires); jouer à des jeux portant sur le nom et les phrases comme "Qui aboie, un lapin ou un chien?" ou "Je pense à un mot qui nous dit que nous avons l'habitude d'amener l'eau du puits"; une grande partie du savoir populaire par exemple en ce qui concerne le comportement des animaux et la vie des plantes, le temps, les remèdes locaux, les coutumes peuvent être incorporés à des jeux à des fins de compréhension verbale; les sermons au temple, les conversations, les histoires racontées par les autres en dehors de la famille peuvent être analysés et repris avec l'enfant afin d'améliorer sa compréhension verbale à partir de stimuli auditifs (formes vocales) différents des sons auxquels l'enfant est habitué.

g) Association auditive

Elle comprend essentiellement la classification verbale des objets et des sons, l'organisation des mots en catégories en gardant un ou deux concepts présents à l'esprit et en les examinant dans la relation mutuelle, les expliquant dans ses propres termes. On pourra commencer par une classification des objets de la maison, de la ferme et de la communauté après en avoir entendu les noms, verbaliser les contraires, par exemple assis/debout, ouvert/fermé dans le contexte de l'accomplissement de l'une des activités et plus tard sans leur support. Former les concepts de différences et de ressemblances; en expliquant comment un groupe d'objets empruntés à la ferme, à la communauté sont semblables ou différents; identifier les détails ou les principaux caractères d'une histoire ou d'épisodes réels de la vie; prévoir la fin de phrases incomplètes, puis d'histoires incomplètes.

h) Mémoire auditive/remémoration de ce qui a été entendu/mémoire auditive/séquentielle

La section B(e) plus haut peut être combinée avec la mémorisation visuelle mais en insistant sur l'aspect auditif; le jeu d'association de mots comme sarong/chemise,

hache/bois, avec ultérieurement des enchaînements plus longs; se rappeler les sons de la ferme, de la maison, du temple; imiter les schémas d'expression parlée des autres; "entendre des sons dans sa tête" après les avoir émis; écouter des séquences sonores avec des supports visuels, par exemple de la coupe du bois au stockage du bois et ensuite sans support visuel, annonçant l'opération qui est en train d'avoir lieu; mémoriser, chansons et plaisanteries, rires, etc. Le mixage sonore (synthétiser et intégrer des sons isolés) et la finition sonore en complétant un mot dont une partie a été articulée, peuvent être combinées à la mémorisation auditive.

Le développement du vocabulaire et de l'expression verbale sont d'ores et déjà intégrées, en particulier aux sections B et C.

3. Avantages des activités ménagères

Le cadre des activités ménagères décrit ci-dessus peut conduire à des programmes propres à assurer des progrès qui vont au-delà de ce qu'on peut attendre du modèle du déficit culturel, rapprochant d'un modèle plus en rapport avec la justice sociale et les principes d'égalité: ceci dans la mesure où sa conception se fonde sur les dimensions essentielles de chaque enfant, qu'il vienne d'un pays favorisé ou défavorisé, sans violer sa culture, en mobilisant et en mettant à profit tout l'éventail des activités, des événements, des coutumes et des matériaux fournis par le foyer et l'environnement défavorisés pour renforcer et élargir le développement de l'enfant dans ses dimensions essentielles.

En outre, si les infrastructures destinées à atteindre les parents sont mises en place dans le cadre de systèmes de prestations fondés sur l'orientation des parents, on peut prévoir qu'un taux élevé de mise en oeuvre est assuré, puis les coûts, y compris les coûts en temps qui sont très précieux, sont bas au point d'être presque

négligeables. Il suffira d'orienter les parents pour qu'ils apprennent à considérer les activités ménagères dont ils ont déjà la maîtrise, les matériaux et les événements avec lesquels ils sont déjà familiers, et du développement de l'enfant, de telles activités ménagères dans l'optique du développement de l'enfant. Un tel développement de la première enfance fondé sur les activités ménagères pourrait bien, en fin de compte, fournir les solutions les moins coûteuses pour la formation des compétences cognitives et non cognitives à l'école et à l'âge adulte[3/].

Le contexte social du foyer défavorisé (plus particulièrement des foyers des régions rurales) des pays en développement et de la région, le terme "parents" doit être étendu de façon à couvrir aussi bien les tuteurs que les frères, les soeurs, les oncles et les tantes, les cousins et les grands parents qui sont tous des membres hautement humains de la famille élargie, partageant les uns et les autres les responsabilités ancestrales pour élever les enfants et assurer leur éducation.

Un des obstacles majeurs de la justice sociale et de la pratique des principes d'égalité, en ce qui concerne l'élève défavorisé, est l'interprétation par le décideur de ce qu'on entend par égalité des chances en matière d'éducation. Cette notion est généralement considérée comme ne consistant qu'à offrir la chance à l'éducation c'est-à-dire de faire des écoles, etc. mais laissant à l'élève la responsabilité de faire usage de cette chance particulièrement dans les milieux défavorisés. Dans un tel contexte, l'égalité des chances en matière d'éducation ne prend son sens que si une justice distributive se

---

3/ Voir, par exemple, Psacharopoulos, G., "Les équipements pour l'enfant: analyse économique" dans Analyse des services économiques et sociaux, OCDE/CERI, Paris, 1982.

généralise et inclut des actions dans le domaine éducatif partout où cela est possible (à la maison dans un contexte formel ou non formel) afin d'engendrer l'apparition consciente de la capacité de l'élève défavorisé à utiliser l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

I I I

LES JEUX FAMILIERS DE RUE

par

Nico van Oudenhoven 1/

1. Les jeux familiers de rue : Une ressource naturelle

Les jeux familiers de rue sont des jeux bien connus auxquels tous s'adonnent, garçons et filles, enfants et adultes. On y joue dans les champs, dans les rues, ou à la maison, et dans bien des cas, ils sont connus depuis des générations. Ces jeux se trouvent partout et dans tous les pays. Ils sont si nombreux, si vivants, et si originaux que leur description réjouira quiconque s'intéresse à l'enfance et aux jeux, ou se soucie de leur influence sur l'éducation et la culture. Des centaines de jeux peuvent généralement être dénombrés dans une région ou dans un pays donné, chacun constituant une illustration en miniature de sa culture ou de sa civilisation.

Un des objectifs visés en rassemblant ces jeux est d'éviter qu'ils ne soient perdus pour la postérité. Dans la plupart des pays industrialisés, beaucoup de jeux authentiques ont déjà disparu sans laisser de traces. Des phénomènes analogues sont signalés dans le cas des pays en développement où l'éducation "occidentale" est largement adoptée. Dans ces pays, il semble que les enfants aient souvent cessé de jouer, comme s'ils étaient enfermés dans un vide créé par la disparition des types d'éducation anciens et traditionnels, non formels pour la plupart, et qu'un système d'éducation étranger et inadapté a remplacés.

Ce n'est pas seulement en raison de leur beauté ou de leur intérêt historique et culturel que ces jeux méritent qu'on en établisse la liste. Une étude minutieuse montre qu'ils s'avèrent être des auxiliaires très puissants de l'éducation et de l'enseignement et qu'ils peuvent

---

1/ Directeur exécutif adjoint pour les activités opérationnelles, Bernard van Leer Foundation, La Haye, Pays Bas.

fréquemment stimuler le développement intellectuel et affectif. Cette affirmation a sans doute une validité égale pour les pays "en développement" ou "développés". Chaque groupe de pays peut invoquer sa propre série d'arguments selon ses propres prémisses éducatives.

2. La spécificité de la pertinence : Les pays à faible revenu

Le succès du développement de l'éducation dans les pays à faible revenu dépend souvent de stratégies éducatives vigoureuses qui peuvent être efficacement mises en oeuvre, pour l'essentiel, par des maîtres mal payés, "d'un niveau d'éducation médiocre et non qualifiés", et sans autres dépenses importantes en bâtiments, fournitures scolaires, livres, et autres auxiliaires de l'enseignement.

Il est tout à fait courant, en abordant les problèmes d'un pays en développement, de raisonner en termes de déficiences. Les concepts les plus habituels caractérisent cette attitude : sous-développement, inexistence d'infrastructure, manque d'éducation, bas niveau sanitaire, absence de démocratie, pauvreté, et ainsi de suite. Toutefois, un nouveau mouvement se fait jour qui montre qu'un modèle conçu à partir des déficiences ne peut conduire à la réussite et que partir des atouts que comporte une situation donnée peut offrir de beaucoup plus grandes chances de succès. Cette approche va à la recherche des points forts, des ressources disponibles, des atouts et des apports constructifs qui peuvent se présenter dans la communauté.

A. Les jeux familiers de rue , instruments éducatifs bon marché, mais efficaces

Les jeux familiers de rue semblent bien répondre aux deux conditions énoncées précédemment: (i) le besoin de stratégies peu coûteuses, faciles à mettre en place, et efficaces; et (ii) la concentration sur les ressources locales disponibles. Il existe dans les pays en

développement des centaines de jeux familiers de rue d'une grande diversité du point de vue de la nature, de la complexité et du potentiel d'apprentissage. Toute enquête conduite à l'échelle nationale en fera apparaître l'abondance. Leur analyse indique clairement qu'ils peuvent remplir avec succès le rôle d'instruments éducatifs.

Généralement, les "jeux de rue" présentent les caractéristiques suivantes:

- ils sont très bon marché: les matériaux requis sont fréquemment le sable, les galets, les morceaux de bois, ou d'autres matériaux analogues qu'on trouve partout gratuitement;

- ils comportent une forte charge de motivation intrinsèque; ce sont des jeux!

- ils touchent ou concernent tous les aspects du développement humain: moteur, cognitif, affectif, ainsi que le comportement moral et social;

- ils sont faciles à apprendre et à enseigner. Le maître ne rencontrera aucune difficulté dans le maniement de ces auxiliaires de l'enseignement;

- l'abondance des jeux leur assure une gradation et une diversification magnifiques qui leur permet de convenir aux différents groupes d'âge --du jardin d'enfant aux adultes, aux deux sexes, et à des groupes réduits ou importants;

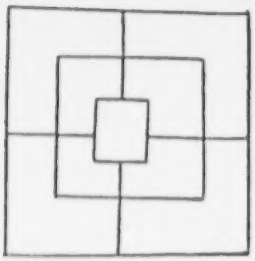
- les règles du jeu se prêtent facilement à des modifications et à des adaptations en fonction des différentes situations qui se présentent dans la classe.

Exemples :

a) Le katar

Ce jeu est répandu dans toute l'Asie et sans doute ailleurs. Le graphique suivant est tracé sur le sol.

GRAPHIQUE



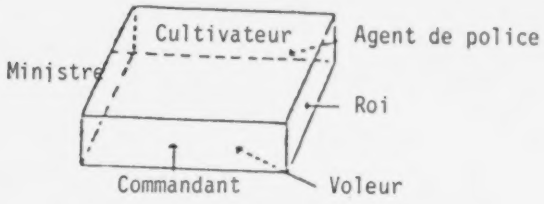
Chacun des deux joueurs a neuf cailloux ou neuf noix qui diffèrent d'une façon ou d'une autre de ceux de l'adversaire (par exemple, les uns sont lisses et les autres rugueux). Les joueurs placent à tour de rôle leurs pions sur le tableau de jeu à l'intersection de deux lignes ou davantage. Lorsque tous les pions ont été placés, le joueur qui a commencé déplace un de ses pions. Un pion ne peut se déplacer que jusqu'à la halte suivante et doit se déplacer en ligne droite. L'objectif est de faire un "katar" en plaçant trois pions en ligne (0-0-0). Le joueur ou la joueuse qui y réussit peut prendre à son adversaire n'importe lequel de ses pions à l'exception d'un seul dans un katar. Il doit aussi avertir son adversaire qu'il a un pion qui lui permet de faire un katar au tour suivant. Pour cela, il dit "défais". On peut défaire son propre katar et le réorganiser au tour suivant. Le perdant est celui qui a perdu tous ses pions.

b) **Le jeu du voleur**

C'est un jeu afghan fondé sur les rôles que jouent les joueurs. Des enfants, au nombre de quatre à six, prennent une boîte d'allumettes et donnent à chacun

de ses côtés le nom d'un représentant de l'autorité publique ou d'un personnage. Il y a toujours un voleur, un agent de police, un juge ou un commandant, ou quelque autre personnalité de caractère public.

GRAPHIQUE



Un des joueurs prend la boîte d'allumettes et la lance en l'air. Avant qu'elle ne retombe, il demande "Qui suis-je?". Il devient celui dont le nom figure sur le dessus de la boîte une fois qu'elle est retombée. Chacun procède de même jusqu'à ce que tout le monde ait un nom. Si un nom qui est déjà sorti se présente à nouveau, le joueur doit relancer la boîte jusqu'à ce qu'apparaisse un nom qui n'a pas encore été pris. Lorsque tout le monde a un nom, le jeu commence. Le cultivateur va trouver le commandant pour se plaindre que son cheval (ou quelque chose d'autre) a été volé. Le commandant envoie l'agent de police à la recherche du voleur. L'agent de police amène le voleur au commandant pour qu'il l'interroge. Le commandant envoie alors le voleur au ministre, qui l'envoie au roi. En fin de compte, les joueurs tiennent une réunion pour décider si le voleur était coupable ou innocent. Ils peuvent décider de le punir ou de le libérer.

c) Les osselets

Il existe de nombreuses versions de ce jeu universel. Dans l'une des versions, chaque côté de l'osselet a une certaine valeur, qui détermine l'osselet frappeur et l'osselet frappé.

Parfois, les enfants dessinent sur le sol un cercle d'un diamètre de 30 centimètres environ. Chaque joueur (ou joueuse) donne son ou ses osselets à un autre joueur. Lorsqu'un joueur a tous ses osselets, il les lance en l'air de façon à ce qu'ils retombent tous et restent à l'intérieur du cercle. Si un osselet est à l'extérieur du cercle, son propriétaire ne peut pas s'en servir pour jouer. Le propriétaire de l'osselet le plus proche du centre du cercle commence la partie. Il (ou elle) essaie de faire sortir les autres osselets du cercle en les frappant avec le sien. S'il y réussit, il prend l'osselet et joue à nouveau. Son propre osselet doit rester à l'intérieur du cercle après avoir frappé l'osselet de l'adversaire. S'il ne réussit pas, c'est au tour du propriétaire de l'osselet le plus proche du centre après le sien.

Le recours aux jeux contribue sans aucun doute à assurer une meilleure perception des modes autochtones de pensée et de comportement et à renforcer l'identité et la transmission du patrimoine culturel d'une société donnée. Il est indéniable que, dans les pays industrialisés, de nombreux jeux ont été oubliés et se sont même complètement perdus. Même dans de nombreux pays en développement, les gens "éduqués" ne connaissent plus guère de jeux. Manifestement, l'éducation formelle, dans sa forme actuelle, n'assure plus la préservation des jeux familiers de rue.

La plupart des spécialistes qui ont étudié les jeux ont dénombré leurs fonctions possibles, entre autres :

- préadaptation,
- compensation,
- assimilation,
- régulation de l'énergie.

Il est probable que toutes ces fonctions puissent être évoquées à propos des jeux et que l'on puisse en trouver d'autres, étant donné la grande variété des jeux et le fait qu'ils affectent la personnalité toute entière.

En outre, il est certainement possible que les jeux ou l'activité ludique puissent avoir des fonctions qui sont encore inconnues. Il serait dommage que ces jeux soient perdus avant même que leurs fonctions ne soient complètement comprises. Mais même sans connaître les fonctions de ces jeux, il ne semble pas y avoir d'inconvénient à commencer à y avoir recours. En fait, ils apparaissent comme des instruments efficaces et polyvalents. C'est ainsi qu'ils ont déjà été utilisés avec succès dans de nombreux domaines tels que le divertissement, le domaine militaire et celui des affaires, la psychothérapie, l'éducation, le diagnostic, la recherche anthropologique et l'éducation physique.

On remarque souvent que l'une des principales causes qui semblent faire obstacle au développement cognitif et affectif des enfants de condition pauvre réside dans le fait qu'ils n'ont pas la possibilité de s'abstraire de leur situation immédiate et de remettre de l'ordre dans leurs points de vue sur leur propre vie, leurs comportements, leurs façons de penser, et leurs attitudes. Les études portant sur la vie quotidienne de ces enfants l'ont démontré de la manière la plus pertinente. La plupart des enfants, même d'un âge très tendre, sont le plus souvent associés à toutes sortes d'activités concrètes, par exemple prendre soin d'enfants plus jeunes, faire des courses, nettoyer la maison, garder les chèvres, ou aider leurs parents de diverses manières. La plus grande partie de leur temps s'écoule de façon monotone, et ce n'est que rarement qu'ils ont le temps de jouer.

De nombreuses études ont démontré qu'un accroissement de la capacité d'abstraction constitue une condition très nécessaire de la poursuite du développement. L'accroissement de la capacité de travailler avec des symboles, l'invention et l'imagination, le langage et la

créativité sont liés à la capacité d'abstraction ou fondés sur elle, cette capacité étant la faculté de s'isoler de la situation immédiatement donnée. Les jeux stimulent ce processus. Grâce aux jeux, les enfants sont à même d'échapper à leur environnement matériel immédiat. En jouant, ils se libèrent non seulement affectivement, mais aussi moralement et sur le plan cognitif.

Dans les jeux, les enfants -et aussi les adultes- manipulent la situation qui est la leur, ce qui montre qu'ils s'en abstraient. Sans cette abstraction, il ne peut y avoir ni manipulation ni jeu. Le "jeu du voleur" donne aux enfants l'occasion de jouer des rôles différents, de devenir roi, voleur ou commandant. Le jeu leur permet de s'écarter de leur rôle réel, par exemple filles de cultivateurs, et d'acquérir des personnalités multiples. Dans le premier jeu, le "katar", les enfants doivent s'abstraire complètement et sont amenés à se représenter des situations futures qui ne sont pas parvenues à l'existence.

Une deuxième caractéristique importante des jeux est qu'ils sollicitent l'activité de l'enfant. Les enfants deviennent le centre des activités qui se déroulent autour d'eux. Ils subissent les conséquences de leurs actes et, ce faisant, apprennent du même coup à maîtriser leur environnement. Les enfants passifs ne perçoivent pas les conséquences de leurs actions et adoptent une attitude qui leur fait croire que leur comportement est déterminé par des facteurs extérieurs à eux, ce qui conduit à la façon bien connue d'interpréter la vie, selon laquelle tout est un "don de Dieu", ou régi par les lois de la nature ou le destin. Dans la première hypothèse, au contraire, les enfants actifs se voient comme des personnages qui agissent sur leur environnement de façon prévisible et comprennent ainsi qu'ils peuvent maîtriser ou modifier cet environnement.

Malgré leur importance, la pensée abstraite et la manipulation de l'environnement ne constituent pas les seuls objectifs de l'éducation. La

formation du caractère, le développement affectif, le comportement social sont aussi importants et, selon les éducateurs non occidentaux, ont même plus de prix que bien des objectifs de l'éducation à finalité cognitive. Les jeux de rue prennent aussi en compte ces aspects du développement de l'être humain.

Le "jeu du voleur" illustre la manière dont un comportement agressif peut être maîtrisé. Le châtiment infligé au voleur ne sera jamais excessif, car si un enfant décide de se montrer très agressif, lorsqu'il devient le voleur, il peut s'attendre à une revanche.

De même, d'autres jeux paraissent assurer le développement moral, affectif (tous les pays semblent avoir leur propre jeu du "mariage") et physique.

B. Les jeux, le développement cognitif et l'enseignement des sciences

Dans beaucoup de pays à faible revenu, l'enseignement des sciences reçoit un degré élevé de priorité. L'un des principaux groupes de problèmes que la psycho-pédagogie appliquée à l'enseignement des sciences doit aborder est: "Comment la structure cognitive traite-t-elle l'information scientifique?" ou "Quelle est la structure cognitive requise pour le traitement des différents types d'information?".

Il est généralement admis que les jeunes enfants peuvent assez bien traiter les principes et les données scientifiques, à condition que ces informations correspondent à leur style cognitif spécifique. Il est également reconnu que seuls ceux qui sont parvenus au stade de la capacité de pensée abstraite sont en mesure de travailler de façon optimale et rapidement sur l'information scientifique. La plupart des chercheurs s'accordent à penser que le schéma et la séquence du développement cognitif sont sensiblement les mêmes pour tous les enfants et que seules varient la vitesse du développement ainsi que sa richesse et sa plénitude à ses différents stades, et que ces variations

BEST COPY AVAILABLE

sont dues aux conditions créées par l'environnement. Ce facteur intervient dans une si grande mesure que, dans certains environnements, le stade des opérations formelles ou abstraites ne pourra sans doute jamais être atteint ou ne pourra l'être que partiellement. C'est pour ces raisons que la plupart des éducateurs se sont très largement consacrés à des recherches pour déterminer le type d'environnement qui stimule le plus le plein développement cognitif.

De leurs travaux, au moins deux théories distinctes, sommairement esquissées ici, semblent se dégager. L'une des approches insiste sur l'importance d'un environnement enrichi, comportant des éléments tels qu'une grande variété de matériels, une interaction intensive entre les personnes, des écoles, un langage élaboré et la possibilité d'exercer son imagination ainsi qu'une activité autonome. Pour simplifier, disons que dans un tel environnement, les enfants sont censés parvenir spontanément à leur développement cognitif optimal. L'autre école considère qu'un développement significatif n'est pas tellement un produit de l' "autodidaxie" et rejette l'éducation indirecte du type précédent, mais considère le développement chez les enfants comme une résultante d'ensembles de programmes spécifiques et directifs. Les deux raisonnements peuvent l'un et l'autre se réclamer d'une expérience théorique et pratique impressionnante et il y a, en fait, tout lieu de penser que l'un et l'autre se justifient et qu'ils ne s'excluent certainement pas. Mais les conclusions auxquelles ils mènent l'un et l'autre ne sont guère encourageantes pour de nombreux pays pauvres. Un environnement enrichi requiert d'énormes sommes d'argent, tandis que l'éducation "dirigée" demande des maîtres hautement qualifiés, qui eux aussi constituent une denrée rare.

La notion de l'apport que peuvent fournir les "jeux familiers de rue" peut dans cette perspective apparaître comme très présomptueuse. A y regarder de plus près, cependant, il est possible qu'ils comportent une part non négligeable de caractéristiques communes avec un environnement enrichi et une instruction dispensée directement.

Leur variété et leur diversité encouragent certainement l'invention, l'activité autonome, et l'interaction entre les personnes, et ils exercent une forte influence directe sur le développement cognitif. En outre, il est tout à fait concevable que le recours sélectif à certains jeux puisse fortement influencer le développement d'un large éventail de fonctions cognitives spécifiques.

Des fonctions telles que le contrôle moteur, la maîtrise de soi, la capacité de différer la satisfaction, l'aptitude à parcourir du regard, la perception de la position la plus propice à l'attention, qui sont toutes essentielles pour le développement affectif et cognitif, et qui sont toutes hautement susceptibles d'être développées par l'entraînement, peuvent très probablement être prises en charge par les jeux de rue. Le dernier jeu décrit, les "osselets" constitue un bon exemple d'un programme qui assure naturellement la coordination de l'oeil et de la main et la perception de la position. Ce sont là des fonctions vitales pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Comme le rythme du jeu peut être accéléré, et le nombre des osselets et des joueurs augmenté, le jeu, par la gradation qu'il comporte, représente un excellent concurrent par rapport aux nombreux programmes officiels de formation de la perception et des aptitudes motrices.

C. Les jeux à l'école

L'introduction des jeux à l'école ne doit pas susciter de complications. Dans certains cas, elle peut se heurter à une résistance de la part des parents le plus souvent, et même des maîtres, certains d'entre eux ayant tendance à croire que les jeux n'ont rien à voir avec l'éducation et que l'école n'est pas un endroit pour jouer. Les arguments en faveur des jeux qui ont été développés précédemment peuvent aider à surmonter cette résistance.

En présentant les jeux aux maîtres, il y a lieu d'accompagner leur description de brèves indications sur la façon de les utiliser pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques. Il convient que les maîtres aient la liberté de modifier les jeux en fonction des situations propres aux élèves et aux classes concernées. Ce sont là des problèmes mineurs, mais qui appellent une certaine attention si l'on veut éviter qu'ils ne se transforment en obstacles majeurs.

Dans cette perspective, on entend parfois invoquer un autre argument, celui qui consiste à dire "pourquoi introduire les jeux à l'école, alors que les enfants peuvent les pratiquer à l'extérieur dans leur temps de loisir?". Si les jeux peuvent jouer un rôle pour contribuer au développement, ce rôle est sans doute déjà rempli et ils n'auront pas davantage d'effet une fois introduits dans le programme scolaire. Ceci pourrait être vrai si tous les enfants avaient l'occasion de jouer et s'ils étaient au courant de tous les divers jeux. Ainsi qu'il a été observé précédemment, ceci n'est pas toujours le cas dans de nombreuses sociétés.

Une autre considération mérite de retenir l'attention: c'est que l'école peut être rendue un peu moins rigide par les jeux. De nombreux jeux, par exemple, ne peuvent pas être pratiqués ou par les garçons, ou par les filles. Or, la plupart des jeux pourraient être pratiqués par les deux sexes, sauf peut-être quelques uns, comme jouer à la poupée ou imiter les cultivateurs et les ouvriers, jeux qui reflètent les rôles traditionnels assignés aux sexes dans une communauté donnée.

3. Pertinence par rapport aux pays "développés"

Il y a lieu de penser que les jeux de rue peuvent également enrichir la culture et les pratiques éducatives des pays développés. Dans beaucoup de ces pays, l'éducation a atteint une situation de crise au cours de son évolution. Contre des taux de déperdition considérables, ces pays emploient toutes sortes de moyens et d'incitations

artificiels pour retenir les élèves à l'école. Les maîtres comme les élèves doutent de la pertinence des matières enseignées. Il semble que les programmes n'abordent que des aspects très particuliers du développement de l'être humain, laissant de côté dans une large mesure, au profit du développement cognitif et intellectuel, d'autres qualités humaines.

L'aliénation, la révolte, la perte d'intérêt, le développement incomplet de la personnalité et la passivité sont les résultats de plus en plus courants de ce type d'éducation.

Les jeux de rue, dans ces pays, deviennent de plus en plus rares, ou chose plus grave encore, ont été perdus à jamais. Les enfants de ces pays économiquement prospères jouent moins, non seulement parce que la rue a cessé d'y être sûre, mais aussi parce que les systèmes d'apprentissage formels et l'attrait de la télévision, ainsi que d'autres facteurs générateurs d'approches conflictuelles absorbent tout leur temps, toute leur activité, toute leur faculté d'invention et toute leur imagination. Les jeux familiers de rue, par le fait de requérir une participation active qui met en cause la personnalité tout entière, en raison de leurs relations étroites avec la vie réelle, peuvent contribuer à renverser la tendance que l'éducation paraît suivre.

Un cas particulier : l'éducation pour le développement

Un des messages essentiels que l'éducation pour le développement est appelée à transmettre est que d'autres cultures sont l'équivalent de celle à laquelle on appartient. A la base de ce message, on trouve la notion que les styles de vie peuvent être différents, mais qu'ils sont également importants, intéressants, respectables, précieux et complexes. Le but de l'éducation pour le développement est, en outre, de mettre en lumière le fait que les êtres humains, y compris les enfants, peuvent s'adapter à des environnements différents et que chaque situation comporte des problèmes différents qu'il faut résoudre par des stratégies et des solutions différentes.

Ces adaptations et ces cultures peuvent être très éloignées de celles auxquelles les enfants des sociétés des pays riches et industrialisés sont accoutumées. Elles n'en représentent pas moins des expressions comparables de ce qu'il y a de décent, d'attrayant et d'inventif dans l'homme et on ne peut les qualifier de "meilleures" ou de "moins bonnes" pour les comparer. Admettre ces notions et s'en pénétrer profondément pourra ouvrir la voie à un dialogue plus symétrique et plus objectif entre pays riches et pays pauvres, dialogue si fréquemment obscurci et bloqué par la puissance de sentiments égocentriques qu'accompagne une note de mépris.

> *Les approches les plus traditionnelles en matière d'éducation pour le développement, éducation qui vise à renforcer la solidarité avec les enfants défavorisés recourent à un étalage de détresse, de pauvreté, d'incompétence et d'autres conditions de vie effrayantes, et on ne pourrait que s'étonner si une telle information était de nature à avoir un autre effet que de créer chez ceux qui la reçoivent un sentiment de gêne.*
>
> *En jouant à un jeu issu d'une culture étrangère, les enfants peuvent, en revanche, acquérir spontanément un sentiment d'intérêt véritable pour ces jeux et pour la culture où ils trouvent leur origine. Ils comprennent que ces cultures ont quelque chose de valable à leur offrir et que les enfants qui appartiennent à une culture donnée ont leurs occupations et leur mode de vie propres, respectables et attrayants et qu'ils sont capables de faire face à la vie d'une façon différente de la leur, mais cependant identifiable.*

Ce sont ces sentiments que semblaient éprouver les enfants d'un camp américain de vacances qui pratiquaient certains de ces jeux de rue afghans. Pour eux, l'Afghanistan était devenu un pays où les enfants "savent" des choses. En même temps que ces sentiments, on peut s'attendre à ce que les enfants manifestent un vif intérêt pour en savoir davantage sur les enfants qui ont l'habitude de pratiquer

ces jeux et sur les pays dont ils sont originaires. Trouver un jeu amusant et savoir qu'il vient d'un certain pays, selon toute probabilité, rendra les enfants plus désireux d'acquérir plus de connaissances sur ce pays ou pourra au moins jouer le rôle d'une sorte de tête de pont qui fournira une base pour de nouveaux éléments d'informations.

4. Collecte et groupement des jeux

A. La collecte

La création d'une banque des jeux familiers de rue d'un pays donné peut constituer un excercice satisfaisant et relativement simple.

L'entreprise consiste, pour l'essentiel, à demander à un nombre aussi grand que possible de personnes, venant des différentes régions du pays de rendre compte des jeux dont ils ont connaissance ou de les décrire, en les incitant à adresser la même requête à leurs amis et relations. En faisant appel à des gens d'origine et d'horizon différents, on augmente les chances d'une riche moisson: les commerçants, les chauffeurs de taxis, les cultivateurs, les mécaniciens, et les ménagères sont souvent plus fertiles à cet égard que les étudiants ou les enseignants. Il est évident qu'une petite rémunération pour chaque jeu signalé rendra la récolte plus abondante. Il est indispensable d'assurer la coopération de représentants des différentes régions ou sous-régions d'un pays, beaucoup de jeux n'ayant qu'une existence locale. Une règle pratique veut que la recherche des jeux s'arrête lorsqu'elle n'apporte plus que des jeux déjà connus.

La collecte des jeux peut constituer une entreprise utile pour un groupe d'élèves-maîtres.

B. Le groupement

La valeur éducative des jeux peut être accrue s'il est possible de les classer selon le groupe d'âge ou la fonction. Dans ce cas, le maître ou la maîtresse peut

se référer à une catégorie donnée, déterminer le groupe d'âge approprié, et faire son choix. Une méthode commode à cet égard consiste à réunir un groupe de maîtres et d'éducateurs expérimentés pour examiner les jeux et les classer selon une liste de fonctions arrêtée au préalable. En la combinant avec le groupe d'âge, il est possible d'établir une matrice qui peut se présenter comme page 55.

Pour tenir compte des thèmes d'intérêt particulier, la liste peut comporter bien d'autres fonctions, telles que la stimulation des aptitudes arithmétiques, l'écriture, la perception visuelle, par exemple.

Un jeu pouvant être porteur de plusieurs fonctions, il est tout-à-fait possible que le même jeu apparaisse au titre de catégories différentes. Le "jeu du voleur" pourrait ainsi apparaître sous la rubrique "invention" et sous la rubrique "socialisation".

Chaque jeu reçoit un numéro qui est inscrit dans la case appropriée.

Une fois la matrice remplie, le maître ou la maîtresse n'a plus qu'à choisir la fonction particulière qu'il ou qu'elle veut développer, compte tenu de l'âge des élèves, et à faire son choix. Il peut y avoir intérêt à inscrire le nom de chaque jeu sur une fiche numérotée qui en plus du groupe d'âge et des fonctions, indique si ces jeux peuvent être pratiqués par un seul enfant. Il est alors facile, à partir d'une série de fiches, de produire un simple et petit livret.

Fonction / Groupe d'âge	Coopération	Coordination	Imagination	Expression verbale	Musique et rythme	Souplesse physique	Forme physique	Appréciation des probabilités
Au-dessous de 4 ans								
4 ans et plus								
5 ans et plus								
6 ans et plus								
7 ans et plus								
8 ans et plus								
9 ans et plus								
10 ans et plus								

I V

JEUX ET JOUETS DANS UNE POPULATION DU SAHARA TUNISIEN -UN EXEMPLE DE CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE ANTHROPOLOGIQUE AU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

par

Jean-Pierre Rossie 1/

1. Introduction

Cette étude emprunte l'essentiel de ses éléments aux travaux que j'ai effectués sur le terrain sur la socialisation des enfants Ghrib, leurs jeux et leurs jouets (le travail sur le terrain a été fait d'octobre à décembre 1975 et de mars à mai 1977). J'ai analysé quelque 180 jeux (ainsi que les jouets utilisés pour ces jeux) tels qu'ils sont pratiqués chez les Ghrib, population en cours de sédentarisation dans l'oasis d'El Faouar dans la partie nord ouest du Sahara tunisien. J'ai analysé ensuite la collection de jouets sahariens et nord africains du Département d'Afrique Blanche et du Proche Orient du Musée de l'Homme de Paris. Enfin, j'ai dépouillé de ce point de vue la bibliographie ethnographique et linguistique.

Le jeu, activité humaine fondamentale, n'est pas seulement fondée sur les jouets et les jeux mais elle fait aussi appel aux devinettes, à la narration d'histoire, aux chants, à la danse, à l'art dramatique, aux arts plastiques, etc. En outre, il importe de considérer l'activité ludique comme une activité dynamique dans laquelle le facteur le plus important est l'activité de l'enfant lui-même. Les jouets et les jeux, sont donc chargés de potentialités. Ils s'adaptent à des situations de changement et reflètent directement l'évolution des familles et les sociétés telles qu'elles sont perçues par les enfants et par ceux qui assurent leur socialisation.

1/ Anthropologue, Direction des Affaires sociales de la ville de Gent, Belgique.

Il est vain d'établir une distinction entre les jeux et les jouets universels et ceux qui sont spécifiquement locaux. Un grand nombre d'entre eux remontent à la préhistoire et se retrouvent sous des formes variables dans le monde entier. Toutefois, chaque communauté les a façonnés en fonction de sa spécificité spirituelle et socio-culturelle et de celle qui est liée à son environnement et à ses caractéristiques propres.

L'activité ludique donne aux enfants la possibilité de créer leur propre univers mais elle les prépare également à s'intégrer à l'univers des adultes. Le jeu a ainsi une valeur considérable du point de vue du développement et de la pédagogie, non seulement en tant qu'instrument de socialisation informelle mais également comme méthode de socialisation et d'éducation formelles.

2. Etude de quelques jeux du Sahara et de l'Afrique du Nord[2/]

1. Jeux fondés sur l'imitation

A) Jeux des filles fondés sur l'imitation

1. Le filage et le tissage[3/]

J'analyse la manière dont la vie des femmes est imitée dans les activités ludiques des filles Ghrib. Dans leurs

---

2/ Je mentionnerai certaines illustrations et certains dessins concernant des jeux et des jouets d'autres régions analogues à ceux des Ghrib reproduits dans les publications de l'UNICEF et de l'Unesco, dans l'ouvrage de Klepzig sur les jeux Bantous et dans l'étude de Béart consacrée aux jeux de l'Afrique de l'Ouest. J'espère ainsi élargir le champ des références en recourant aux références culturelles croisées. Les sept publications qui suivent sont désignées par une majuscule (voir bibliographie) suivie du numéro de la page et de l'illustration.

3/ Tissage : C3, E93, 173, 363.

jeux, elles s'initient au filage de la laine ou du poil de chameau avec un fuseau en miniature depuis l'âge de quatre ans et au montage du métier et au tissage depuis l'âge de huit ans[4/].

Les filles Ghrib se confectionnent les jouets dont elles ont besoin à partir de huit ans, dans le cas du fuseau, ou de dix ans, dans le cas du métier. Dans ce dernier cas, avant qu'une petite fille puisse commencer à tisser, il arrive que sa mère vérifie la position des fils de la chaîne et ajuste certains d'entre eux. Ce qui prouve que, pour cet âge, le jeu du tissage peut être considéré comme un véritable cours de formation préparant à une des tâches fondamentales de la femme Ghrib. Ces jeux peuvent être pratiqués soit seul, soit en présence de spectateurs qui commentent le travail en cours.

2. Jeux reproduisant la vie de la maison

Une autre activité ludique de ces petites filles Ghrib à partir de six ans consiste à confectionner des tentes et des poupées[5/]. Cependant, les petites filles de trois ans jouent déjà avec une poupée de sexe féminin.

Normalement, la construction d'une tente-jouet fait partie du jeu collectif. Autour d'une tente, différentes activités ludiques sont organisées telles que le tissage, ou la célébration des cérémonies de mariage, avec une poupée figurant la mariée et dans certains cas seulement, une autre qui figure le marié.

La poupée du sexe féminin, comme la poupée du sexe masculin, sont en habit de mariés. La mariée porte tous

---

4/ Rossie, Jean-Pierre et Claus, Gilbert "Imitation de la vie féminine dans les jeux des filles Ghrib", 1983 (voir bibliographie).

5/ Poupées : B235; C11; 19, 28, D24, 25; E271-273, 283, 287; G84-120; F12-14, 198-202, 453-454. Pour de plus amples informations sur le rôle des poupées dans le processus d'identification, et pour les illustrations représentant des poupées alghane, congolaise et ivoirienne, voir "L'enfant et les jeux", pp.9, 17-18.

ses bijoux, mais traditionnellement, les différentes parties du visage ne sont pas figurées. Néanmoins, j'ai constaté que certains garçons, sous l'influence de leur éducation scolaire[6/], dessinaient les yeux, le nez et la bouche sur la poupée de leur soeur représentant la mariée. En jouant aux cérémonies du mariage ou aux autres événements qui marquent la vie sociale de leurs poupées, les petites filles chantent et dansent comme le font leurs mères dans la réalité.

Les garçons Ghrib ne font pas de poupées. Toutefois, en Afrique du Nord et dans le Sahara, la confection de poupées par des garçons a été attestée chez les Touareg nomades. Ces garçons Touareg fabriquent des poupées du sexe masculin aussi bien que des poupées de sexe féminin[7/]. Les poupées de sexe masculin représentent un guerrier Touareg ou un homme avec tous leurs ornements. Les enfants maures de Mauritanie confectionnent aussi des chameaux et des chevaux en terre montés par un homme et on trouve dans la collection du Musée de l'Homme un homme monté sur un chameau fabriqué par un enfant de la vallée du Saoura (Nord-ouest du Sahara) avec du fil électrique plastifié. Les petites filles Chaamba (Nord-ouest du Sahara) confectionnent également des poupées du sexe masculin, qu'elles appellent le marié, comme le font les filles Ghrib. A ma connaissance, dans la région de l'Afrique du Nord et du Sahara, l'existence de poupées de sexe masculin n'a pas été attestée dans les sociétés traditionnelles ailleurs que dans le Sahara.

Les poupées représentant des enfants sont extrêmement rares dans le Sahara et en Afrique du nord. La poupée, dans ces régions, représente presque toujours un adulte,

---

6/ En 1961 une école primaire a été créée dans l'oasis El Faouar. La majorité des élèves sont Sabria, une population sédentarisée. Les garçons Ghrib fréquentent plus ou moins régulièrement cette école primaire, mais en revanche on n'y trouve presque aucune fille Ghrib; voir Claus Gilbert, J.M., 1983, pp.137-138.

7/ Bellin, P., "L'enfant saharien à travers ses jeux", Journal de la Société des Africanistes, Paris, 1963, tome XXXIII, fasc.1, pp.47-103; p.99, jeu No.70.

et non un bébé, à la différence des poupées avec lesquelles jouent les enfants européens. Dans la collection du Musée de l'Homme, j'ai trouvé des poupées représentant une mère avec un enfant dans les bras, confectionnées par les petites filles Chaouia dans les communautés berbères de l'Aurès, en Algérie. On trouve quelques poupées représentant des garçons et des filles Touareg et des petites filles maures.

Dans certaines régions de l'Afrique du Nord et du Sahara, la confection de certaines poupées et le jeu avec ces poupées sont en rapport avec la pluie, mais ce n'est pas le cas chez les Ghrib[8/].

Ainsi qu'il a été observé, les petites filles Ghrib confectionnent des tentes en miniatures. Dans d'autres parties de l'Afrique du Nord et du Sahara, les enfants ne vivent pas dans des tentes, mais dans des maisons. Aussi construisent-ils des maisons en miniatures. Un exemple très significatif en est donné par les servantes des Maures de Oualata, en Mauritanie. Les filles Oualata jouent également avec des meubles et des ustensiles de ménage en miniature que confectionnent ces servantes, et que l'on peut mettre dans une petite maison. Les filles Ghrib ont leurs propres ustensiles de ménage pour jouer, mais elles les confectionnent elles-mêmes[9/].

B) Jeux des garçons fondés sur l'imitation

Les jeunes garçons Ghrib jouent avec leurs soeurs ou avec d'autres membres de leur famille du sexe féminin à confectionner des maisons ou des tentes. Cependant, comme les autres garçons du Sahara, ils préfèrent jouer aux activités pastorales.

8/ Champault, Francine Dominique, Une oasis du Sahara nord-occidental : Tabelbala, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, 1969, 486 p.; p.345.

9/ Huttes et maisons : F205-206, 455; G97, 143. Ustensiles : C5-6, 11, 23, 28, 46-51; E280-282, 350-351; G123-129.

1. Jeux imitant les activités pastorales

Dans le monde entier les enfants confectionnent des jouets représentant des animaux ou jouent avec eux et s'amusent beaucoup avec les animaux vivants[10/]. Les enfants des communautés de pasteurs, de chasseurs, de cultivateurs, et ceci n'est pas surprenant, accordent une attention particulière aux animaux dont leur subsistance dépend quelquefois.

Ainsi les enfants de nomades du Sahara, en particulier les garçons, fabriquent des chameaux en utilisant un grand nombre de matériaux différents, tels que des excréments désséchés, des pierres, les machoires de moutons et de chèvres, des feuilles séchées, des feuilles de palmiers tressées, du bois, des champignons, de la poterie, du fil électrique plastifié et du fer blanc.

Au Sahara et en Afrique du Nord, d'autres animaux tels que les chevaux, les chèvres, les vaches, les zébus, les gazelles, les ânes et les chiens, les oiseaux sont également représentés. Ce qu'il importe d'observer ici, c'est que grâce aux jeux qui ont trait au monde animal, les enfants acquièrent un grand nombre de connaissances relatives aux caractéristiques de leur environnement zoologique et socio-économique[11/].

Dans les populations d'éleveurs comme les Ghrib, les garçons s'amusent à des activités pastorales mais en même temps, ils s'adonnent à différents aspects de l'élevage, du bétail en se préparant

---

10/ Jouets représentant des animaux : CA, 6, 15-16, 18, 36, 46-47, 49, 52; D2426; E30, 139144; 274, 302, 346, 353, 406-428, 436; F207, 320, 421, 450; G136142, 596-604.

11/ Deux expériences pédagogiques réalisées en Jamaïque montrent l'importance des jouets figurant des animaux (voir "L'enfant et le jeu", Etudes et documents d'éducation no. 34, Unesco, Paris, 1980, pp. 42-43.

mentalement et socialement au rôle qui va leur incomber de gardien et de responsable de la subsistance du bétail.

Dans le jeu du voleur de bétail, les garçons Ghrib nous donnent un exemple pertinent de socialisation[12/]. Après que les policiers ont libéré ces voleurs de bétail, ceux-ci courent trouver le gardeur de troupeau et se moquent de lui en disant "le gardeur de troupeau quelle vie désagréable il mène! Son lit ce n'est qu'un rejeton de dattier, et son oreiller, c'est sa besace". Mais le gardeur de troupeau répond "le gardeur de troupeau c'est une pomme au milieu des petites fleurs de pommier! Rester à la maison n'a jamais rien donné de bon."

2. Jeux imitant les activités agricoles

Les mêmes remarques que celles faites à propos des enfants qui jouent aux activités pastorales peuvent être répétées à propos des enfants d'une communauté agricole qui se préparent à devenir cultivateurs. C'est ainsi que, dans la collection de jouets du Musée de l'Homme, on trouve des imitations de charrue de différents types de la région de l'Aurès en Algérie. D'autres enfants, par exemple chez les Tedda du Tibesti au Tchad, ont réalisé des imitations de puits locaux.

3. Jeux imitant la chasse et la guerre

Un autre groupe de jeux favoris des garçons est fondé sur l'imitation de la chasse et de la guerre. Les jeux représentant des armes sont fréquents dans le Sahara et en Afrique du Nord[13/]. On trouve des imitations des armes traditionnelles telles que les catapultes, les arbalètes, les boomerangs, les épées, les poignards, ainsi que des

---

12/ Voir dans le présent Digest 25, van Oudenhoven, Nico, "Les jeux familiers de rue" pour un jeu afghan également basé sur le jeu des rôles.

13/ Jeux représentant des armes.

imitations des armes plus modernes comme les armes à feu. Les enfants aiment imiter les détonations de fusil qui caractérisent les mariages et les circoncisions.

C) Jeux d'imitation liés aux changements socio-économiques récents

1. Jeux liés à la sédentarisation

Au printemps 1977, un garçon Ghrib jouant avec ses amis dans le sable humide près des sources naturelles d'El-Faour (Sahara tunisien) a confectionné un joli jardin d'oasis en miniature, il l'a enclos et divisé en parcelles égales avec des digues utilisant des roses sauvages figurant les plantes cultivées, puis il a commencé à irriguer son jardin.

Cette activité ludique montre l'impact subi par ce peuple nomade de sédentarisation récente, commencée il y a environ 20 ans seulement. L'importance de cet événement apparaît accrue lorsqu'on sait que les pasteurs Ghrib ont une aversion marquée pour le travail agricole manuel et qu'ils ne prêtaient guère d'attention jusqu'ici à leurs jardins d'oasis.

Un jeu comparable qui consiste à irriguer les jardins des oasis a été décrit chez les enfants noirs de la région Ahaggar-Tidikelt du Sahara algérien bien que dans ce cas l'eau reste imaginaire[14/].

Les enfants nomades qui jouent avec une charrette en miniature et avec une mule comme animal de trait ou qui jouent aux marchands de village fournissent un autre exemple d'acculturation. Les garçons Ghrib pratiquent ce jeu, de façon très réaliste en utilisant une imitation d'argent et une balance de leur propre conception.

2. Jeux en relation avec les moyens de transports modernes et la technologie

Comme tous les enfants, les enfants du Sahara, et particulièrement les garçons, sont fascinés par les

---

14/ Bellin, P. idem note 7, page 60.

bicyclettes, les voitures, les camions et les avions[15]. Les voitures peuvent être figurées par un garçon qu'un autre garçon conduit par les épaules ou une voiture en miniature faite de terre, de bois, de fil de fer ou de boîtes de conserve, etc. Les garçons Ghrib passent même l'examen du permis de conduire en roulant un tonneau vide sur un chemin sinueux. Les mêmes garçons jouent au téléphone et l'un d'entre eux a imité mon magnétophone sur une boîte d'allumettes[16].

Tous ces jouets qui sont en rapport avec les moyens de transports et la technologie modernes et les jeux pour lesquels ils sont utilisés prouvent que les activités ludiques des enfants sont un véhicule important de transformation socio-culturelle et économique. N'est-ce pas par les jeux informatiques que les enfants des sociétés technologiquement développées se préparent actuellement à une société informatisée? Ces jeux modernes peuvent aussi bien préparer l'enfant à relever le défi de la modernisation qu'à imprimer en eux une véritable aversion pour le mode de vie de la famille dans laquelle ils sont élevés.

2. Jeux d'adresse

A) Jeux de dextérité manuelle[17]

Divers petits jeux sont utilisés par les parents ou les frères et soeurs plus âgés pour développer la dextérité des petits enfants. Parfois, rien d'autre que leurs propres mains n'est nécessaire à cet effet.

15/ Transports modernes : A16, 26; C2, 5, 33, 50-51; D23-26; E288-289, 303, 307, 315; F228-230; G137-138, 178-182.

16/ Technologie moderne : C21, 32, 40; E185; G124-127.

17/ Illustrations : A5, 35; B158, 162, 171, 175, 247, 250, 262; C10, 17, 41; F61, 84, 254, 348, 353, 464; G345-364, 382-389, 404-412. Voir également van Oudenhoven Nico, 1983, p.4.

C'est ainsi que les filles et les garçons Ghrib amusent le jeune bambin qui leur est confié, avec un jeu de doigts. Dans cet exercice, il faut placer les doigts de chaque main l'un au-dessus de l'autre, en commençant par placer l'annulaire sur l'auriculaire, puis le medius sur l'annulaire, et l'index sur le medius. Au cours de ce jeu, on récite une petite comptine qui a trait aux doigts, et quand on arrive au dernier mot, les deux mains s'ouvrent brusquement, ce qui fait rire les tout petits à gorge déployée. Ils veulent alors essayer à leur tour.

Ce jeu développe en même temps la dextérité manuelle et les capacités verbales des bambins tout en créant avec eux une relation affectueuse.

Dans cette perspective, j'ai regretté de devoir constater que, chez les migrants Nord africains et turcs qui vivent dans des villes industrielles comme Gand, en Belgique, les parents, les grands frères et les grandes soeurs, et les adultes en général ne jouent que rarement à des petits jeux de ce genre avec les enfants. Ils ne semblent pas non plus transmettre aux enfants de migrants dits de la seconde génération, pour une foule de raisons, leurs chansons, leurs devinettes, leurs proverbes et leurs histoires. De cette façon, non seulement un patrimoine socio-culturel et pédagogique d'une valeur inestimable est perdu, sans être remplacé par quoi que ce soit d'équivalent emprunté au nouvel environnement, mais en outre cela laisse la porte ouverte à un nombre excessif d'heures passées devant la télévision.

Le jeu Ghrib qui va être décrit inculque aux enfants des attitudes profondément différenciées à l'égard des garçons et des filles. Il donne l'exemple d'un apprentissage social caractérisé à l'occasion d'un jeu destiné à amuser les enfants.

Le jeu consiste à étendre les doigts et à les faire craquer. Lorsque les doigts ne craquent pas, on dit "bint"

(une fille) ou "hashi" (un chameau), mais lorsqu'un doigt craque, on dit "uled" (un garçon) ou "bagara" (une chamelle). Pour qui sait qu'il y a des réjouissances pour la naissance d'un garçon, mais non pour celle d'une fille, et qu'une chamelle a beaucoup plus de valeur qu'un chameau, la signification profonde de ce petit jeu apparaît aussitôt.

Dans la région, d'autres jeux largement répandus reposent sur la dextérité manuelle: faire tourner une toupie, tenir un long bâton en équilibre sur la main ouverte, différents jeux consistant à lancer ou à viser, les osselets, les silhouettes dessinées avec des ficelles et les billes (remplacées chez les enfants Ghrib par de petits cailloux).

Ces jeux d'adresse, lorsqu'ils sont joués selon des règles et accompagnés d'expression verbale présentent une grande importance pour le développement d'ensemble de la personnalité de l'enfant. Pour s'en convaincre il faut se rappeler l'étude importante consacrée par Jean Piaget au développement du sens moral chez les enfants suisses, dans laquelle il a analysé leurs attitudes à l'égard des règles pour le jeu de billes[18]*.*

B) Jeux de souplesse et d'équilibre[19]

Un jeu original des Ghrib combinant l'équilibre et la souplesse pourrait être appelé "ski de dune". Pour y jouer, les enfants utilisent quelque chose comme une planche de surf, le rejeton d'un dattier d'une dimension de quelque 20 centimètres. Le garçon s'accroupit sur sa planche appuyant avec un de ses pieds sur les tiges dirigées vers l'avant. Le ski de dune est particulièrement amusant après une averse, le sol mouillé permettant d'aller plus vite en glissant.

18/ Piaget, Jean, "Le jugement moral chez l'enfant", Paris, 1932.

19/ Illustrations : A7, 2; B173, 177, 179, 184, 197, 233, 243; C34; E290-291, 293, 331; F273, 376, 393; G244-245, 257-262, 265, 277.

Tout comme les autres enfants dans le monde entier, les enfants du Sahara et de l'Afrique du Nord font rouler un tonneau, se laissent rouler le long des dunes, marchent sur des échasses, font pivoter sous leur bras un bâton dont ils tiennent l'extrémité avec les deux mains.

Deux jeux des enfants Ghrib d'un caractère plus acrobatique consistent à se tenir sur une jambe après avoir placé l'autre jambe sur sa nuque et à ramasser avec la bouche un petit objet sur le sol tout en restant en position accroupie.

C) Jeux de force[20/]

La caractéristique de certains jeux est de développer la force des enfants. L'exemple d'un jeu de cette nature pratiqué spontanément et presque équivalent à un travail est celui qui consiste pour le garçon Ghrib de trois ans à apporter à sa mère à la cuisine un fagot de bois mort.

Dans la même population, différentes sortes de jeux sont pratiqués qui renforcent les muscles des jambes et des bras tels que ceux qui consistent à soulever les petits enfants, les objets jourds ou à se balancer aux branches d'un arbre.

3. Jeux d'action

A) Jeux de mouvements[21/]

Certains de ces jeux sont fondés sur des mouvements de rotation du corps. Dans d'autres jeux de la même nature, les enfants doivent sauter ou sautiller. Dans d'autres jeux il faut se cacher, chercher, s'échapper et poursuivre.

20/ Illustrations : A15; B206, 208; E309; F373-374; G280-285.

21/ Illustrations : A56, B164, 180, 184, 217, 244-245; C14; E292, 319; F60-119, 126, 134, 139, 379-381, 391, 494-495; G177, 249, 269.

La plupart de ces jeux sont combinés avec la narration d'histoires et se réfèrent quelquefois à des situations, à des attitudes et à des rôles sociaux spécifiques. C'est en particulier le cas dans les jeux de cache-cache au cours desquels les enfants Ghrib se réfèrent au rôle particulier des oncles maternels (chez qui on va se cacher), à la punition des méfaits par Allah (si celui qui doit fermer les yeux triche), à la protection par un cercle tracé par des objets qu'on a déposés (le camp qu'il faut atteindre et où on ne peut être touché).

B) Jeux de balle[22/]

Le jeu de balle le plus courant en Afrique du Nord est celui qu'on joue en frappant une balle de bois, de cuir, de poil ou de chiffons, avec un bâton recourbé. La balle est lancée d'un camp à l'autre mais non pas nécessairement dans un but, par les deux camps adverses d'adolescents ou d'adultes, du sexe masculin ou féminin sans que les deux sexes soient mélangés. Ce jeu est le sport national des Maures de Mauritanie.

Dans certaines populations comme chez les Berbères Chaouia de l'Aurès en Algérie, ce jeu s'identifie à une cérémonie en rapport avec le printemps et la demande de pluie[23/]. Chez les Ghrib, il n'est pratiqué que rarement sans aucune référence rituelle ou magique. Dans toute l'Afrique du Nord le football est en train de remplacer le jeu de balle traditionnel.

C) Jeux de combat[24/]

Parmi ces jeux que les spécialistes du comportement appellent aussi jeux agressifs, les jeux de combat comme

---

22/ Illustrations : B200, 204, 215; E311-312; G376.

23/ Gaudry, Mathéa, "La femme chaouia de l'Aurès: Etude de sociologie berbère", Librairie Orientaliste Paul Geuthner, Paris, 1929, 316 p.; pp. 56-262.

24/ Illustrations : E309; F31, 396-400, 508-511, 515; G284, 290, 298-304.

BEST COPY AVAILABLE

la lutte, sont très répandus. Dans cette catégorie de jeux, les jouets figurant des armes sont souvent utilisés. Avec ces jouets figurant des armes, les enfants imitent le combat et la guerre et ils peuvent également s'en servir pour jouer à la chasse ou pour la chasse elle-même.

Un jeu de combat caractéristique pratiqué par les enfants Ghrib est appelé "l'enterré". Un enfant a les jambes enfoncées dans le sable de la dune jusqu'aux genoux. D'autres garçons tournent autour de lui et essaient de l'attaquer, pendant qu'il se défend en agitant les bras.

4. Jeux d'intelligence

A) Jeux d'apprentissage du corps

Nefissa Zerdoumi a donné des exemples de jeux d'apprentissage grâce auxquels les petits enfants apprennent de manière amusante les différentes parties de leur corps. On joue à énumérer les différentes parties du corps, en touchant ou en pinçant les différentes parties désignées[25/].

Un autre petit jeu connu dans le monde entier apprend aux bambins les noms et les particularités de leurs doigts[26/] Ce jeu permet de transmettre des éléments cognitifs et des informations de croyance de caractère social et religieux, comme le montre le jeu de doigts chez les Ghrib qui est caractéristique à cet égard et qui fait intervenir:

- le petit doigt
- l'annulaire
- le gros doigt
- qui prend Allah à témoin (que l'on remue quand on dit la prière "la illah ila allah" (Allah est le seul dieu)

25/ Zerdoumi, Nefissa, Enfants d'hier : L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien, première édition: 1970, 302 p., François Maspéro, bibl., Paris, 1982.

26/ Voir Zerdoumi Nefissa, pp. 114-115 et Fédération internationale pour l'éducation des parents, pp. 39-40.

- le doigt qui écrase les poux (le pouce doit être utilisé pour écraser les poux)

B) Jeux de maîtrise de soi[27]

Un jeu de maîtrise de soi très répandu est celui qui consiste à garder un visage impassible. Il existe d'autres jeux que je préfère appeler des jeux de taquinerie et qui sont également courants. Dans ma collection de jeux des enfants Ghrib, une dizaine de jeux entrent dans cette catégorie. Ils vont d'un jeu qui consiste à provoquer quelqu'un à combattre au-dessus d'un petit trou dans lequel le pied doit entrer jusqu'au jeu qui consiste à ridiculiser. Certains de ces jeux sont fondés sur des comptines bien connues[28].

Un autre exemple est le dialogue entre deux jeunes Ghrib qui se moquent l'un de l'autre au milieu d'un public enthousiaste.

Ces jeux apprennent aux enfants à acquérir une plus grande maîtrise d'eux-mêmes et à ne pas

---

27/ Illustrations : A10; F263; G558-560, 638.

28/ Les enfants sont assis en cercle sur leurs genoux et posent leurs deux mains sur le sol devant eux. Le meneur de jeu chante une comptine en passant au-dessus de chaque main. La main qu'il touche doit être placée sous l'aisselle de l'enfant devant lequel il s'arrête. Le meneur de jeu continue de cette façon jusqu'à ce que toutes les mains soient sous les aisselles. Il demande à chaque main l'une après l'autre et les contrôle pour voir si elles sont chaudes ou froides en mettant la main sur sa joue. Si la main d'un enfant est chaude il est béni par le meneur de jeu qui utilise la formule consacrée : "Baraka Allah fik - que la bénédiction d'Allah soit sur toi". Cependant, si la main est froide, le meneur de jeu crache dessus.

se laisser emporter rapidement à l'irritation et à la colère. Ils donnent aussi un moyen de ritualiser l'expression des sentiments agressifs par des moyens socialement acceptables.

C) Jeux de concentration et de compréhension[29/]

Les enfants jouent à différents jeux dans lesquels il faut réagir de façon stéréotypée à une information verbale ou visuelle.

Une variante Ghrib de ce genre de jeu se joue assis en cercle, le meneur de jeu énonce l'une après l'autre des informations qui peuvent être exactes ou fausses (par exemple l'homme marche, la porte mange). Si l'affirmation est correcte, les enfants doivent lever la main. Le meneur de jeu essaie d'induire les joueurs en erreur en levant lui-même la main d'une façon incorrecte. Si un enfant réagit de façon erronée il doit s'allonger sur le sol sur le ventre au milieu du cercle, les joueurs placent alors leurs mains sur son dos l'une au-dessus de l'autre. Le meneur de jeu demande à qui est la main du dessus. Si l'enfant allongé devine correctement, il peut se lever, mais s'il se trompe les enfants le frappent, parfois même un peu trop fort.

Une autre série de jeux intellectuels importants pratiqués par les Ghrib est fondé sur le dessin dans le sable. Certains d'entre eux sont bien connus ailleurs, par exemple le dessin effectué pendant la narration d'un récit qui concerne quelqu'un qui travaille à la maison ou qui va aux toilettes (1), qui nettoie la maison (2), qui s'en va après avoir fermé la porte et qui suit le chemin (3) jusqu'à l'Oasis (4).

Quand le travail dans l'oasis est terminé, la personne rentre chez elle mais, quelle surprise! elle a perdu sa

---

29/ Illustrations : C38; F81, 234; G308, 311, 413-418, 743-744.

clef. Le conteur demande où est sa clé et les petits spectateurs doivent trouver la clé qui est dessinée dans le sable. Le même jeu se joue sur d'autres thèmes tels que celui d'un homme se rendant dans un pays éloigné indiqué par le dessin d'un avion.

Deux autres exemples que je considère comme d'une valeur pédagogique considérable sont fondés sur une histoire dans laquelle un enfant doit échapper à un danger. La première est fondée sur une situation écologique et la seconde sur une situation sociale.

1. Un enfant doit réussir à sortir d'une situation très dangereuse en s'échappant par l'une des quatre routes obstruées. Deux animaux sauvages le tueront, ou il sera exposé à la mort par le feu et la noyade. Ce problème comporte une solution, elle consiste à prendre de l'eau pour éteindre le feu et à s'enfuir en courant tout le long du chemin.

2. L'enfant doit s'échapper après avoir commis un méfait tout à fait sérieux, en passant à côté de quatre adultes armés d'un bâton. Les quatre adultes sont le père, le grand père, l'oncle maternel et l'oncle paternel. La seule façon de s'échapper est de courir jusque chez l'oncle maternel. Les enfants Ghrib qui m'ont fait connaître ce jeu m'ont appris que le mot "Khali" qui veut dire l'oncle maternel signifie également "rien". Ainsi, il y a lieu de réagir à la deuxième signification du mot "khali", et c'est ainsi que l'enfant peut s'échapper. Autre explication que je considère comme pertinente dans ce cas e[illegible] que l'oncle maternel et la famille maternelle dans la société Ghrib où la filiation s'effectue en ligne paternelle sont les alliés naturels chez qui les adolescents et les adultes peuvent trouver un refuge quand ils sont en conflit avec ceux de leur propre lignée. Une allusion à cette situation est clairement formulée dans le jeu d'action Ghrib précédemment décrit: le jeu de cache cache.

Comme dernier exemple de jeu de compréhension et de concentration il me faut attirer l'attention sur le trésor que constituent les devinettes, porteuses d'une quantité étonnante de connaissances, d'attitudes, de valeurs, d'émotions, etc.

D) Jeu de logique de stratégie et de mathématiques[30/]

Certains jeux ont une influence directe sur le développement du raisonnement logique, le sens de la stratégie et le raisonnement arithmétique.

Dans ce domaine, j'ai vu chez les Ghrib deux petits jeux pratiqués avec des enfants de trois ans afin de leur apprendre à compter[31/].

30/ Illustrations : A60-62, B263-275. Voir également van Oudenhoven, Nico, 1983, p.3.

31/ Ces jeux sont pratiqués à l'intention d'un petit enfant par un enfant plus âgé, une mère ou un autre adulte. Pour le premier jeu on fait avec deux doigts d'une seule main quatre rangées de deux petits trous dans le sable en disant:

- j'ai un jeune chameau qui a très chaud;
- elle a bien mangé la plante de getanya;
- compter oh compteur;
- et vous en trouverez huit.

Pour le second jeu on fait avec deux doigts d'une même main une rangée de deux petits trous et ensuite avec trois doigts six rangées de trois petits trous, en disant:

- la louve et le loup;
- qui dit le "loup"?
- je dis le "loup";
- le loup a deux pattes;
- il a un nez et deux yeux;
- compte oh compteur;
- et vous en trouverez vingt.

Comme on l'a signalé dans "L'enfant et le jeu", différentes sortes de jeux de dames ont une valeur pédagogique considérable[32]. En Afrique du Nord le jeu de dames le plus connu est le "Kharbga" joué par des adolescents et des adultes d'une difficulté équivalente à celle des échecs[33].

> *Ce qui n'est guère connu à propos des jeux de dames en honneur dans la région, c'est le fait que, comme c'est maintenant le cas chez les Ghrib, il existe toute une série de jeux de dames d'une difficulté croissante. Ils préparent tout doucement les enfants à la compréhension stratégique très complexe nécessaire pour jouer au karbga. Ces jeux Ghrib de dames vont de la catégorie "trois l'un après l'autre" (pour la catégorie des enfants de plus de six ans) à la catégorie des 8 et 13 cases (catégorie des plus de dix ans), "le petit kittawa" (3 x 3 cases, pour les plus de six ans), le "khittawa" (5 x 5 cases pour les plus de dix ans)[34] et le "khittawa d'intelligence" (5 x 5 cases pour les plus de douze ans) jusqu'au "kharbga" (7 x 7 cases pour les plus de seize ans).*
>
> *Personne ne contestera la valeur pédagogique tout à fait notable d'une telle série de jeux qui étend constamment les possibilités du raisonnement stratégique et logique chez des enfants qui grandissent hors du système scolaire formel.*

32/ Jeux de dames : A13, 17, 60; B20-33, 38-99, 150; F183, 187-191, 308-310, 406, 519; G429, 455-516.

33/ Quemeneur, "Le jeu de la Khargba", dans la Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes, Tunis, 1944, No. 28, pp. 463-471.

34/

```
o o       o
o o       o
o o       o
o o   o o o o o o o o
          o
          o
          o
```

5. Jeux artistiques

Dans cette catégorie j'ai groupé différents jeux dans lesquels les enfants montrent leur créativité dans les domaines de l'expression visuelle, musicale et dramatique.

A) Jeux d'expression plastique[35/]

Il peut arriver que la confection des poupées, d'animaux en miniature, de maisons, d'ustensiles, de voitures ou d'autres jouets, révèle un véritable sens artistique chez les enfants. La confection de châteaux de sable est un jeu très apprécié sur les plages. Les enfants Ghrib, eux, édifient ceux-ci après de rares pluies sahariennes ou à la source naturelle d'El Faouar.

B) Jeux consistant à dépeindre par les mots

Partout les filles et les garçons aiment les jeux consistant à raconter des histoires fondées sur des devinettes, à réciter des poésies enfantines, et à répéter des proverbes. On devine l'importance de cette sorte de jeu pour la socialisation dans les sociétés fondées sur la tradition orale, et fières de l'originalité de leur littérature orale.

C) Jeux d'expression musicale[36/]

A partir d'un certain âge, les enfants aiment à jouer d'un instrument de musique en imitant les musiciens adultes.

Les garçons Ghrib ont une flûte de bambou qui leur est propre, et dont il est très difficile de jouer. Elle

---

35/ Illustrations : D23-26; E139, 142, 147-148, 171.

36/ Illustrations : D24; E169, 170, 174-176; F54, 277, 388; G232, 666, 681.

se compose d'un sifflet et d'un tube. Le même type de flûte est utilisé par des garçons Chaouia, chez les Berbères de l'Aurès en Algérie.

Les garçons Ghrib jouent aussi du tambour, sur de vrais instruments qu'ils confectionnent eux-mêmes.

Les enfants aiment chanter, et accompagnent de chansons de nombreux jeux.

D) Jeux d'expression dramatique[37/]

Les jeux qui consistent à danser et à jouer un rôle sont, comme partout, très répandus dans toute l'Afrique du Nord et au Sahara.

Les enfants Ghrib s'exercent à danser. Par exemple, deux garçons dansent la danse caractéristique des gardeurs de troupeau et sont accompagnés par un joueur de flûte et par des enfants qui battent des mains.

Pour ce qui est des jeux consistant à jouer des rôles, les enfants Ghrib jouent au jeu précédemment mentionné qui consiste en un dialogue entre les enfants qui se moquent l'un de l'autre, et à une sorte de représentation théâtrale, pour laquelle ils peuvent utiliser des attributs particuliers comme une toison de chèvre pour représenter des moustaches ou du papier d'argent pour représenter des dents en or.

Comme exemple de jeux rituels, j'ai déjà mentionné un jeu de balle, mais également le jeu de la balançoire a une signification rituelle dans certaines parties de l'Afrique du Nord.

Les enfants Ghrib jouent à la divination et accomplissent, sous forme de jeu, une sorte de rite selon lequel un petit enfant est transporté d'un foyer à un autre, imitant le rituel réel suivi de façon analogue pour l'enfant qui se prépare à marcher.

37/ Illustrations : E172, 278, 284-286, 320-322; F323, 325, 329, 331, 341, 384-385, 440-441; G568.

5. Conclusion

1. On entend exprimer un peu partout des opinions négatives concernant l'existence ou la valeur des jouets ou des jeux des pays à faible revenu. J'espère que cet article aura démontré que ces opinions sont fondées sur des observations superficielles et hâtives. Ceci dit il est vrai que les jeux et les jouets locaux sont menacés par un mode de vie qui vise à la modernité.

2. Il y a lieu de s'opposer à une telle évolution. Il y a de nombreuses raisons de respecter, de valoriser et d'utiliser ces trésors culturels. Bien entendu, ceci ne veut certainement pas dire que les jeux et les jouets doivent être figés dans leur forme traditionnelle. Au contraire, leur évolution normale selon les exigences psychologiques, pédagogiques, sociologiques et technologiques du changement ne doit pas être freinée par une sorte de nostalgie folklorique.

3. Si l'intégration des activités ludiques des enfants fondées sur des jeux et des jouets liés à la culture est une obligation, il ne suffira pas pour autant de prêcher la bonne parole; il faut entreprendre des actions concrètes dans le domaine du bien-être et de l'éducation de l'enfant.

Pour préparer ces actions il y aura lieu d'entreprendre les recherches interdisciplinaires sur le comportement ludique, les jeux et les jouets dans les peuples du Tiers Monde en ayant recours aux références culturelles croisées.

La promotion de telles recherches et de telles expérimentations orientées vers l'action contribueront à préserver et à réaliser le droit de l'enfant au jeu dans le cadre du septième principe de la 'Déclaration des Droits de l'Enfant de l'Organisation des Nations Unies'.

BIBLIOGRAPHIE

* A. "L'enfant et le jeu - Approche théorique et applications pédagogiques"; 1980, Unesco, Etudes et documents d'éducation, No. 34, Paris, bibl., ill.

B. **GRUNFELD, Frédéric V.**, e.a., Jeux du monde. Leur histoire, comment y jouer, comment les construire; UNICEF, Editions Lied, Genève, 1979, 280 p., bibl., ill.

C. "Jeux et jouets des enfants du monde. Catalogue d'exposition Novembre 1978"; 1978, Unesco, Paris, s.p., ill.

D. "Construire un jouet, c'est un jeu d'enfant"; The Unesco Courrier, Janvier 1979, pp. ill.

E. "De Wereldtentoonstelling van de Fotografie. De kinderen van deze wereld. 515 foto's uit 94 landen van 238 fotografen"; UNICEF, Gruner + Jahr AG & Co Druck-und Verlagshaus, Hamburg, 1977, s.p., ill.

F. **FLEPZIG Frits**, Kinderspiele der Bantu, Verlag Anton Hain, Meisenheim am Glan, 1972, 608 p., bibl., ill.

G. **BEART Ch.**, "Jeux et jouets de l'Ouest africain", Mémoires de l'Institut français d'Afrique noire, No. 42, Dakar, 1955, 888 p., bibl., ill.

---

* Les sept ouvrages choisis sont spécialement désignés par les lettres A à G. Les références figurant dans les notes infrapaginales correspondent aux pages où des illustrations sont indiquées sous les points traités dans cet article. Voir par exemple la note 3 de la page 58. De même les références C3, E93, 173, 363 dans la note infrapaginale 4 de la page 59 indiquent que d'autres illustrations sur le tissage apparaissent à la page 3 de l'ouvrage qui figure sous la lettre C dans la liste ci-dessus et aux pages 93, 173 et 363 de l'ouvrage qui figure dans la liste sous la lettre E.

V

L'EDUCATION PRESCOLAIRE PAR CORRESPONDANCE : UN PROGRAMME AUSTRALIEN POUR LES ENFANTS EN HABITAT ISOLE

par

Ananda W.P. Gurugé[1/]

1. Introduction

En 1978, le rapport national de l'Australie présenté à la Quatrième Conférence régionale des Ministres de l'éducation et des Ministres responsables du développement économique de l'Asie et de l'Océanie (Colombo, Sri Lanka) a signalé une approche novatrice en matière d'éducation de la prime enfance:

> *"En 1974, le Queensland Education Department (Département de l'éducation du Queensland) a entrepris un programme d'éducation préscolaire par correspondance, le premier du genre en Australie. Ce programme vise à fournir une éducation préscolaire à la maison et dispensée par les parents à l'intention des enfants de 4 ou 5 ans dont les familles vivent dans des régions éloignées et isolées de l'Etat et qui n'ont pas la possibilité de fréquenter les écoles maternelles qui fonctionnent selon un calendrier scolaire normal. Les matériels consistent en un programme imprimé avec des suggestions d'activités à l'intention des parents pour qu'ils les utilisent avec l'aide d'un matériel enregistré, sur cassettes, les ressources mises à leur disposition par les bibliothèques et une sacoche d'équipement. En 1975, afin de fournir à ces enfants et à leurs parents certaines expériences de socialisation le Département de l'éducation*

1/ Ambassadeur de Sri Lanka auprès de l'Unesco.

a suscité la création de groupes de jeux SPAN. Ces groupes de jeux, tout en étant ouverts aux familles qui ont de jeunes enfants et qui vivent dans les communautés locales, sont directement liés à la composante éducation à domicile du programme d'éducation préscolaire par correspondance. Essentiellement le programme de groupes de jeux SPAN est un plan d'auto-assistance dans lequel les parents d'enfants d'âge préscolaire des zones avoisinantes se réunissent parfois une fois par semaine ou seulement une fois par mois afin de donner à leurs enfants l'occasion de jouer avec leurs pairs. Les sessions de jeux peuvent durer de deux heures à une journée entière."

En 1985, le programme est entré dans sa dixième année d'existence. On reconnaît généralement qu'il a remarquablement réussi à atteindre ses objectifs. Ce programme dans toutes ses composantes --le concept, la mise en oeuvre, les matériels-- mérite l'attention de ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation et de la protection de la petite enfance.

"Ce programme, qui associe les enfants, les parents et les maîtres, se fonde sur la conviction que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et, à beaucoup d'égards, les plus efficaces. Un programme d'éducation de la petite enfance à la maison fournit aux parents l'occasion d'étendre leur rôle naturel avec l'appui du maître de l'école maternelle de l'enfant."

Les groupes de jeux SPAN font partie des services extérieurs d'éducation préscolaire par correspondance. Ces petits groupes de jeux de caractère informel sont conçus en vue de répondre aux besoins sociaux des parents et des enfants qui vivent dans les zones éloignées de l'Etat.

Ils semblent permettre aux enfants et à leurs parents de partager leurs points de vue, leurs expériences et le plaisir de faire partie d'un groupe ainsi que les exigences qui en résultent dans une atmosphère heureuse et détendue.

Les groupes de jeux SPAN sont des groupes d'auto-assistance constitués et organisés par les parents. Chaque groupe de parents décide du lieu et de la fréquence des réunions et des dispositions à prendre pour les séances de groupes de jeux de l'école. Les maîtres de l'école préscolaire de l'éducation par correspondance aident les parents à assurer le fonctionnement de ces groupes et, dans la mesure du possible, des maîtres conseillers des zones éducatives à l'échelle régionale offrent souvent, eux aussi, leur concours aux groupes de jeux SPAN.

Le programme est ouvert aux enfants des familles vivant à plus de 3 kilomètres de l'école maternelle d'Etat ou du Centre d'éducation de la prime enfance les plus proches et qui ne fréquentent pas régulièrement l'un ou l'autre de ces types d'établissement. Il est aussi mis à la disposition des enfants des familles du Queensland en cours de déplacement dans un autre Etat ou vivant temporairement à l'étranger. Un dossier attrayant qui est adressé aux parents décrit ce programme comme suit:

L'EDUCATION PRESCOLAIRE PAR CORRESPONDANCE

offre à votre enfant:

- *la possibilité d'apprendre grâce aux situations de jeux quotidiennes;*
- *l'occasion de développer ses aptitudes en vue d'apprentissages ultérieurs;*
- *l'occasion de travailler et de jouer avec d'autres enfants;*
- *une aide pour faciliter le passage de la maison à l'école.*

Il vous offre:

- *un appui pour assumer votre rôle de parents;*

- *une aide pour comprendre comment les jeunes enfants apprennent et se développent;*

- *des directives pratiques en vue d'assurer le fonctionnement des programmes.*

S'y associer signifie:

- *faire fonctionner le programme avec vos enfants d'une façon informelle et souple, compte tenu des tâches qui vous incombent à la maison;*

- *vous tenir en contact régulier avec le maître de votre enfant, en lui écrivant ou en lui communiquant des audio-cassettes enregistrées et des échantillons du travail de votre enfant;*

- *votre choix en ce qui concerne votre participation à un groupe de jeux SPAN*

2. Le thème du programme et les moyens d'appui

L'enfant et son univers constitue le thème du programme d'éducation préscolaire par correspondance. Il est présenté sous une forme multimédias. Les matériels envoyés aux familles à intervalles réguliers pendant toute l'année sont

répartis en un "paquet" destiné à introduire le programme et quatre "paquets" thématiques: Tout sur moi, Ma famille, Les gens et les lieux, Ici, là et partout.

Chaque "paquet" contient un livre d'histoire, un livre de programme qui propose des idées et

des activités, une audio-cassette de chansons, de carillons, d'histoires, de comptines, de jeux et de puzzles.

En outre, des activités, des enregistrements et des jeux supplémentaires seront sélectionnés pour votre enfant, par son maître.

Les enfants inscrits au programme d'éducation préscolaire par correspondance peuvent prétendre à une allocation du Commonwealth Department of Education d'un montant de 120 dollars par an, payable en quatre versements. Cette allocation est destinée à aider les parents à acheter du matériel éducatif, comme un magnétophone et/ou un polaroïd.

La continuation des versements de cette allocation est subordonnée à la régularité et au sérieux des communications entre les parents et le maître tout au long de l'année.

La bibliothèque de l'établissement d'éducation préscolaire par correspondance assure un service à l'intention des enfants, des parents et des maîtres qui travaillent en liaison avec cet établissement. Une collection importante de livres d'enfants --ouvrages de fiction ou non-- figure dans la section **Bibliothèque enfantine**. **La Bibliothèque des parents** contient des livres et des brochures portant sur divers aspects de la fonction parentale, le développement et le comportement de l'enfant, la santé et l'éducation de la petite enfance. Les parents reçoivent un catalogue qui donne une liste d'ouvrages sélectionnés de la section **Bibliothèque des parents** qu'ils peuvent emprunter. Un petit nombre de jouets, de jeux et d'enregistrements sont également mis à la disposition des participants. Les enfants inscrits au programme, ainsi que leurs parents, deviennent automatiquement membres de la bibliothèque de prêt et sont habilités à recevoir des matériels choisis par le maître et qui leur sont expédiés régulièrement.

Tous les enfants inscrits au programme d'éducation préscolaire par correspondance reçoivent une sacoche d'équipement, cette sacoche est envoyée par la Section

des fournitures et du matériel du Département de l'éducation à partir du mois de janvier. Les matériels fournis dans cette sacoche comprennent: de grandes feuilles de papier blanc, de la peinture en poudre (rouge, jaune, bleue), une loupe, des crayons de cire (gros crayons), des crayons de couleur, de la colle blanche, des pinceaux pour la peinture, des pinceaux pour la colle, un pinceau à aquarelle.

Les ciseaux ne sont pas fournis, mais votre enfant en aura besoin d'une paire solide: des ciseaux de chirurgie, ou une paire de ciseaux de bonne qualité conviendra parfaitement.

Le matériel fourni est censé durer pendant toute la période de l'année pour laquelle votre enfant est inscrit au programme.

Prière de noter qu'au cas où le matériel arriverait endommagé, l'école d'éducation par correspondance doit en être immédiatement informée.

3. Comment commencer ?

Une autre brochure de présentation attrayante renseigne les parents sur la façon de commencer.

REGARDEZ DANS LA POCHE DE VOTRE SACOCHE,
VOUS Y TROUVEREZ :

1. La liste de la sacoche d'équipement. Lire les indications qui figurent sur la feuille. Le matériel est fourni à votre enfant pour qu'il l'utilise toute l'année. Votre sacoche d'équipement devrait vous parvenir au cours des semaines qui viennent.

2. L'allocation du gouvernement du Commonwealth pour les enfants isolés. Cette allocation est offerte à toutes les familles qui inscrivent les enfants à ce programme. N'oubliez pas que l'allocation

ne continuera à être versée que si vous communiquez régulièrement avec le maître ou la maîtresse d'éducation préscolaire de votre enfant, approximativement toutes les trois semaines.

3. La brochure d'information de la famille. Examinez le contenu de cette brochure. Prière de répondre aux questions aussi complètement que vous le pouvez et retournez rapidement la brochure à l'établissement d'éducation préscolaire par correspondance, dans l'enveloppe ci-jointe. Ces renseignements aident le maître ou la maîtresse de l'enfant à mieux le connaître dans son milieu familial.

4. L'audio-cassette : conversation avec les parents. Dans cette cassette, Margaret Harley, responsable pédagogique de l'éducation préscolaire par correspondance, vous fait part de quelques idées sur la fonction parentale et sur la manière dont les jeunes enfants apprennent.

5. Retournez au Jeu quotidien (première partie du Livre des Idées).

6. Lisez toute l'introduction du jeu quotidien qui a trait à la façon dont les jeunes enfants apprennent par leur expérience de jeux.

7. Lisez tout ce qui est dit de chacun des dix grands domaines de jeux quotidiens. La bande verte à la fin de chaque section donne des suggestions pour la façon de commencer.

8. Essayez de donner à votre enfant plusieurs occasions de pratiquer ces expériences de jeux pendant les deux premières semaines du programme.

9. A la fin de cette période de deux semaines, prière de répondre aux questions à propos du jeu quotidien et de les retourner à l'établissement d'éducation préscolaire par correspondance par l'enveloppe qui vous est fournie (vous trouverez cette feuille à la fin de la première partie du Livre des Suggestions).

10. Souvenez-vous que votre maître se mettra en relation avec vous pendant les deux premières semaines de la période initiale du programme.

La Brochure d'information sur la famille est constituée par une série de questions ayant trait: (a) à des renseignements d'ordre général sur l'enfant et sa famille; (b) aux moyens de communication dont dispose la famille; (c) à la santé sous des rubriques comme santé familiale, santé de l'enfant, habitudes alimentaires et habitudes de sommeil, vaccinations et immunisation; (d) à l'expérience sociale, et (e) aux commentaires généraux.

Les renseignements contenus dans le livre d'information sur la famille apporte au maître l'essentiel de ce qu'il doit savoir de la situation de chaque enfant et de sa famille.

Les renseignements reçus sont considérés comme confidentiels par l'établissement d'éducation préscolaire par correspondance.

LIVRE DE SUGGESTIONS : LA PARTIE UN est une publication à feuillets mobiles sur le thème : LE JEU QUOTIDIEN, COMMENT APPREND LE JEUNE ENFANT. Son introduction dit ceci aux parents:

"Nous avons souvent entendu dire que le jeu est la façon d'apprendre du jeune enfant. Nous lisons qu'on apprend par le jeu et que le jeu est le travail de l'enfant. Mais qu'est-ce que cela signifie? Comment les jeunes enfants apprennent-ils par le jeu? Qu'apprennent-ils en jouant?

Les enfants apprennent de tant de façons! Ils sont constamment en mouvement, toujours curieux, en train de poser des questions, de vouloir toucher, tenir, sentir, mettre les choses ensemble et les mettre en morceaux. Tout comme les adultes, ils ont besoin de pouvoir manipuler des objets de façon à découvrir par eux-mêmes comment les choses marchent. Ceci constitue une partie

importante de leur apprentissage quotidien. Les enfants apprennent en observant, en écoutant et en se rappelant, ils apprennent à utiliser des mots nouveaux en parlant avec les autres et ils apprennent à mettre en commun en jouant avec les autres enfants et avec les adultes. En se consacrant au jeu, les enfants mettent au point leurs idées, organisent leurs pensées et acquièrent progressivement de nouvelles compétences.

C'est parce qu'une grande partie de l'apprentissage du jeune enfant s'effectue par son activité quotidienne de jeu que nous avons choisi dix grands domaines de jeux qu'ils peuvent facilement pratiquer chez eux --les jeux de plein air, l'eau, le sable, la boue, la peinture et le dessin, l'argile et la pâte, le collage et les constructions, les cubes, la menuiserie et le déguisement. Vous verrez les différentes façons dont ces activités peuvent être présentées et ce que chaque expérience de jeu peut offrir à votre enfant comme possibilités d'apprentissage.

En tant que parents, vous pouvez aider votre enfant à apprendre par ses jeux quotidiens:

- *en prenant le temps d'observer la façon dont il utilise les différents matériels;*

- *en l'écoutant exprimer ses idées et en parlant avec lui;*

- *en l'encourageant à utiliser les matériaux à sa façon;*

- *en faisant de temps en temps une suggestion qui l'aide à développer ses propres idées;*

- *en montrant de l'intérêt pour ce qu'il fait et parfois en vous associant à ses activités.*

Surtout vous pouvez aider votre enfant en lui donnant la liberté d'apprendre à sa façon et à son rythme dans l'atmosphère de sécurité et d'amour de l'entourage familial.

Chaque section est abondamment illustrée de photographies d'enfants au cours de leurs activités, le texte est écrit de façon claire et fournit aux parents des suggestions complètes. Voici par exemple la page consacrée à la boue :

LA BOUE. N'avez-vous jamais remarqué combien une flaque de boue attire les enfants? restent au bord et la remuent avec leurs doigts de pied, d'autres plongent dedans tout simplement sans s'occuper de rien. Pour nous, cela représente généralement une pile de lessive en plus, mais cette fois plus sale que d'habitude.

Mais n'avez-vous jamais réfléchi que la boue peut être un matériau de jeu valable pour votre enfant?

La boue peut être remuée, faire des éclaboussures, être comprimée et écrasée avec les doigts et les orteils et elle permet à votre enfant d'être parfaitement dégoûtant et de se réjouir à la vue, à l'odeur et au toucher de la boue. Creuser dans une flaque de boue c'est dur et l'effort que cela exige est particulièrement bon pour développer les muscles des bras et des mains comme pour contribuer au développement du corps tout entier. Construire des routes, faire des digues sur les cours d'eau, élever des montagnes, tout cela est possible dans une flaque de boue lorsque l'imagination de l'enfant se donne libre cours. Votre enfant voudra peut-être ajouter des planches, des rochers, des pierres, des petites voitures et des bulldozers, etc. Lorsque le jeu s'enrichit et se perfectionne et que d'autres enfants s'y associent il y a place pour l'échange d'idées, la conversation et la coopération. Un endroit à creuser, un tuyau d'arrosage, une bêche, c'est tout ce dont il a besoin pour faire une flaque de boue.

Sous chaque section, il y a une page illustrée donnant la liste de matériaux supplémentaires qu'on peut tirer de l'environnement. Une de ces pages est reproduite ci-dessous:

POUR COMMENCER LE COLLAGE

Consulter les indications concernant la colle de pâte. Commencer avec seulement quelques matériaux à la fois. Utiliser une colle de pâte épaisse en vous servant du pinceau à colle de votre sacoche d'équipement, donner à votre enfant des ciseaux coupants et assez petits pour qu'il puisse les manier commodément. Souvenez-vous qu'avant que votre enfant sache suffisamment se servir des ciseaux pour découper une silhouette ou une image, il doit s'exercer longuement en entaillant des cartes minces (vieilles cartes de Noël ou d'anniversaire) en les coupant en deux, en les coupant le long d'un tracé droit épais puis en suivant une ligne courbe. S'il éprouve des difficultés à se servir des ciseaux, il pourrait commencer en déchirant au lieu de couper.

ET CONSTRUCTION

Pour commencer, ne lui présenter que quelques matériaux. Votre enfant peut avoir besoin qu'on l'aide à maintenir les morceaux en place, à couper un ruban adhésif et à se servir d'une agrafeuse.

Au bout de deux semaines, les parents doivent répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont celles des expériences de jeux quotidiens que vous avez pu proposer à votre enfant?

- Prière de me dire celles qui l'ont particulièrement amusé.

- Avez-vous fait des remarques particulières sur la façon de jouer de votre enfant dont vous aimeriez me faire part?

- Prière de me signaler les difficultés que vous avez eues à mettre ces expériences de jeux à la disposition de votre enfant.

BEST COPY AVAILABLE

- J'aimerais aussi savoir comment votre enfant passe en général ses journées.

- A-t-il des jouets, des jeux ou des endroits qu'il aime particulièrement pour s'amuser?

- Pourriez-vous me dire quels sont les intérêts particuliers de votre enfant? Par exemple, les animaux, les machines, la nature, les poupées, la musique, les livres?

- Pour m'aider à choisir des livres de la bibliothèque pour votre enfant, prière de me dire quels sont les livres qui l'amusent le plus. Par exemple, les livres d'images, les récits, les livres de poésies enfantines ou de poèmes, etc.

La Partie deux du **LIVRE DE SUGGESTIONS** est intitulée **SUGGESTIONS DE JEUX : RECETTES, SCHEMAS, CHOSES A FABRIQUER ET A FAIRE** et contient les huit sections suivantes:

TABLE DES MATIERES

33. Commencer à collectionner

Choses à faire avec

34. Peinture, craies, crayons de couleurs (ou crayons de cire), crayons, feutres

Choses à faire avec

43. La colle de pâte, les ciseaux, des petits bouts de ceci ou de cela

46. Choses à façonner, à modeler, à presser

Choses à faire avec

49. Les cordes, les pneus, les bottes, l'eau, le sable, la boue

Choses à

60. *Enfiler, enrouler, coudre, boutonner, boutonner avec une fermeture éclair, fermer avec une boucle*

Choses à faire avec

66. *Des marionnettes, des déguisements, des mobiles*

Choses à

77. *Percer, taper, secouer*

Les pages suivantes donnent cinq exemples des pages du livre de suggestions qui décrivent de la manière la plus intéressante possible plus de 150 choses que les parents pourraient fabriquer ou faire avec les enfants.

1. ***POUR S'AMUSER AVEC DE LA LAINE***

VOUS AVEZ BESOIN DE

Gros papiers de verre

Un carton épais

Un ruban adhésif ou n'importe quelle colle forte

Plusieurs longueurs différentes de laine

CE QU'IL FAUT FAIRE

Coller le papier de verre sur le carton

Votre enfant peut faire des dessins en appliquant les morceaux de laine sur la surface rugueuse du papier de verre

2. *TABLEAUX EN FILS*

IL VOUS FAUT

Une feuille de contreplaqué de 30 cm x 30 cm

Des clous

Un marteau

Des élastiques, de la laine ou de la ficelle

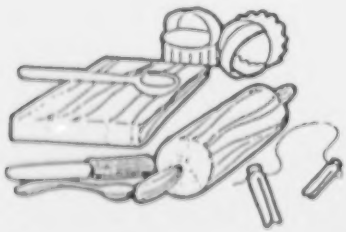
CE QU'IL FAUT FAIRE

Enfoncer les clous dans la planche à approximativement 4 cm les uns des autres

Tendre les élastiques, la laine ou la ficelle autour des clous pour faire un dessin

3. *MODELAGE*

Votre enfant peut modeler tous ces matériaux pour leur donner une forme. Il peut les pilonner, les étirer, les aplatir, les rouler, les tordre, les presser, les ramasser, les perforer.



Il peut aussi les décorer en se servant d'allumettes, de cures dents, de graines, de cailloux, de boutons, de capsules de bouteilles, de morceaux d'étoffe, de papiers ondulés, et de fil de nylon.

4. *POUR CONSERVER LES FORMES*

Pâte de farine

Cuire les objets qu'on a façonnés à four doux jusqu'à ce qu'ils soient durs.

Plâtre

Lorsqu'ils sont durs les objets façonnés peuvent être peints et vernis.

Bouillie de savon en paillettes

Placer dans un réfrigérateur pendant plusieurs heures jusqu'à ce que les formes soient consolidées.

Papier mâché

Une fois séchés les objets façonnés peuvent être peints.

Sciure et argile

Une fois secs les objets façonnés peuvent être peints et vernis.

Bouillie salée

Placer les objets modelés sur un plateau à mettre au four, et cuire au four pendant approximativement une heure à four modéré. Les morceaux les plus épais peuvent demander plus longtemps. Si votre enfant fait des perles à enfiler, n'oubliez pas de percer un trou pour chacune d'elles avant de mettre au four.

5. ***POUR FAIRE UNE POUPEE EN ETOFFE***

VOUS AVEZ BESOIN

D'un morceau d'étoffe assez grand pour le draper sur le bras de l'enfant, une écharpe convient parfaitement.

CE QU'IL FAUT FAIRE

Draper l'étoffe sur le bras de l'enfant, l'enfant serre l'étoffe dans ses doigts de façon à faire figurer le visage et la bouche de la marionnette. Les étoffes plucheuses font des marionettes douillettes.

Les parents reçoivent bien d'autres renseignements et suggestions sous la forme de dossiers et de brochures d'une conception imaginative et illustrés de façon vivante. Produites par l'équipe chargée de l'élaboration du programme, ces brochures traitent de thèmes tels que :

les plus beaux jeux de plein air, on met de la peinture partout, le papier, la colle et la pâte, on explore la boue, on explore le sable, on explore l'eau, peindre et dessiner, déguisons-nous et faisons semblant, si on faisait semblant? et la photographie et votre enfant.

V I

ENCASTREMENTS ET PUZZLES

par

André Michelet[1/]

Encastrements et puzzles... ces deux catégories de jeux, voisines dans leur forme et leur conception, semblent être le symbole même du matériel éducatif si précieux pour certains, si décrié par d'autres.

"Je ne veux pas voir un seul encastrement dans ma classe", me disait l'autre jour une institutrice expérimentée. Elle a à la fois raison et tort. Raison par l'abus qui a été fait de ces jeux. Tout ou presque tout : acquisitions sensorielles, discriminations, repères spatiaux, classements, sériations soi-disant logiques, y est exploité sous une forme stéréotypée et souvent inadéquate. Tort, par ce que les encastrements, comme les puzzles, étroitement liés à l'histoire de l'enseignement préscolaire, ne sont pas figés : ils ont évolué comme lui et sont l'exemple même d'un matériel qui peut suivre la pensée pédagogique la plus moderne.

1. Les origines

A. Les encastrements

L'indication de ce qui constitue le tout premier matériel éducatif, et qui devait devenir quarante ans plus tard le premier encastrement, a été donnée en 1801 par Jean ITARD dans son "Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron". Devant la difficulté de reconnaissance des formes manifestée par le "Sauvage",

---

1/ M. André Michelet est le Président du Conseil international pour le jeu de l'enfant.

ITARD imagine le procédé analytique et le recours à ce que nous appellerions aujourd'hui l'ativité sensorimotrice. Il écrit: "Je collai sur une planche de deux pieds carrés trois morceaux de papier, de forme bien distincte et de couleur bien tranchée. C'était un plan circulaire et rouge, un autre triangulaire et bleu, le troisième de figure carrée et de couleur noire. Trois morceaux de carton, également figurés et colorés, furent, au moyen d'un trou dont ils étaient percés dans leur milieu, et de clous disposés à cet effet sur la planche, appliqués sur leurs modèles respectifs".

Jean ITARD créera de nombreuses et complexes variantes de ce matériel, pour la distinction de formes de plus en plus voisines, la reconnaissance des couleurs, persuadé qu'il provoquait "de nouvelles comparaisons et de nouveaux jugements" et que, dans ces exercices, "tout allait à l'esprit".

Edouard SEGUIN, dans "Traitement moral, hygiène et éducation des idiots" (1846), nous explique comment il reprend et adapte le matériel de son maître ITARD, devant éduquer des enfants bien moins capables que Victor : "qu'on nous montre les formes peintes ou en relief, l'idiot sera presque toujours indifférent à leurs caractères respectifs, si l'on n'a soin de faire intervenir dans cet exercice le tact, la préhension et l'imitation. A cet effet on prend plusieurs planches dans lesquelles on a sculpté en creux les types que l'on veut enseigner. On remet à l'enfant une figure mobile, par exemple un rond qui s'adapte exactement au type de rond et non à d'autres figures creuses de la tablette... Si la figure du type creux ne fixe pas suffisamment l'attention, on la peindra d'une couleur qui attire le regard..." SEGUIN a en effet constaté que les acquisitions sensorielles, départ obligé de toute éducation, "sont presque toujours susceptibles de recevoir une direction matérielle"; parlant de l'encastrement, il dit encore: "Il m'a fallu user de moyens que je crois pouvoir appeler forceps de l'intelligence: ce sont des planches dans lesquelles les figures... sont sculptées en creux. D'autres figures exactement semblables mais mobiles s'y adaptent par inclusion, de sorte qu'aucune ne peut entrer que dans sa semblable. L'enfant a beau pousser, tâtonner, chercher,

il s'agite en vain jusqu'à ce que sa main, aidée du regard, ait introduit le rond dans le rond, le triangle dans le triangle. Peu à peu la reconnaissance s'établit".

Nous voyons ainsi que l'origine des encastrements en fait un matériel d'éducation très spécialisé. Leur extension à de nombreux domaines de l'enseignement des enfants normaux paraît-elle justifiée? Elle ne l'était nullement dans l'esprit de SEGUIN.

SEGUIN établit la distinction entre les **NOTIONS** (que nous appelons les acquisitions sensorielles) et les idées, qui sont les **RAPPORTS** que l'on peut établir entre les notions. Pour avoir cru que l'apprentissage des notions donnait des idées, ITARD a rencontré un échec (il croyait à la philosophie sensualiste, qui affirme que les idées viennent des sens). SEGUIN démontre que la véritable éducation est celle qui entraîne à former des idées. Ce n'est que pour les enfants débiles mentaux, incapables de construire spontanément leur système de référence sensorielle : distinction, dénomination, que l'éducation sensorielle est nécessaire. SEGUIN n'a jamais préconisé l'encastrement pour les enfants normaux. Il n'a exigé vraiment pour eux qu'un seul jeu éducatif : le jeu de construction, qui exerce l'activité structurante et propose librement la création par l'établissement de **RAPPORTS** entre ses diverses pièces.

L'encastrement, en déterminant la place des éléments, en les isolant, opère un conditionnement fort propre à l'apprentissage des notions. En immobilisant ces éléments dans leur matrice, il s'oppose à leur combinaison possible, qui serait le fait de l'idée. Ainsi, par exemple, la sériation de grandeurs décroissantes ne s'apprend pas par l'encastrement de chaque élément de grandeur (qui reste un objet isolé n'ayant de relation qu'avec sa propre matrice) mais par la manipulation libre qui conduit à l'activité opératoire de sériation.

C'est parce qu'il a été repris par deux autres grands éducateurs que le principe de l'encastrement est venu en force jusqu'à nous. Tous deux l'ont connu en commençant leur carrière avec des enfants débiles mentaux, pour lesquels

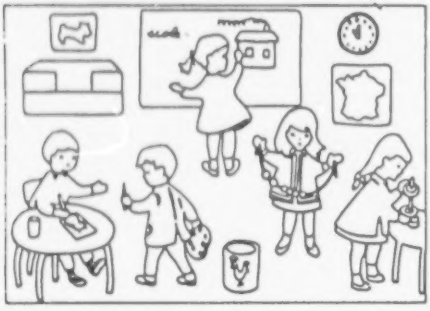
était utilisé le matériel de SEGUIN. Tous deux l'ont vulgarisé, dans des optiques différentes : Maria MONTESSORI et, presque simultanément, Ovide DECROLY.

Dans la "Pédagogie Scientifique" (1921), Maria MONTESSORI, qui se réclame pourtant d'Edouard SEGUIN, en retient le matériel, mais non l'esprit, et emploie les encastrements dans une optique totalement opposée : même objet, même utilisation pour des observateurs superficiels, mais l'action pédagogique engagée diffère. Pour SEGUIN, le matériel est un outil avec lequel l'enfant s'approprie les éléments de ce qui constitue son monde et construit son intelligence par son activité. Aspect essentiellement moderne qui est celui de la psychologie génétique. Pour Madame MONTESSORI, le monde et l'intelligence sont donnés, mais celle-ci demande une "mise en ordre". Pour elle, l'esprit de l'enfant est "un lourd chaos" et il doit apprendre comment "ranger" l'immense quantité de connaissances accumulées. Les encastrements sont donc des objets de démonstration qui vont expliquer par la manipulation comment on analyse ses perceptions. Véritables modèles mathématiques, ils sont une concrétisation de la pensée géométrique adulte transmise à l'enfant.

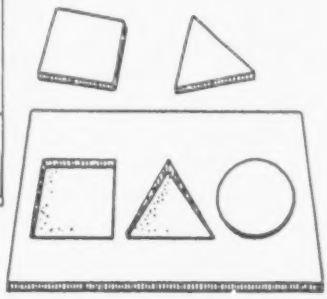
Donc Maria MONTESSORI multiplie les encastrements et les utilise à différents niveaux : les deux coffrets de 36 encastrements chacun, combinables à l'infini, présentent des éléments géométriques y compris des triangles droits, équilatéraux, scalènes, etc. Des grandeurs décroissantes, des formes botaniques stylisées. On retrouve certaines de ces figures géométriques, en encastrements de métal cette fois, sur les pupitres pour le dessin (car le dessin, dans sa méthode, commence par la reproduction de ces formes).

Une autre présentation de l'encastrement est celle des "emboîtements solides", ces socles dans chacun desquels se placent 10 cylindres. Si l'encastrement plan ne permet aucune erreur, chaque pièce entrant seulement à sa place, les cylindres, eux, peuvent être décalés. Mais il en restera alors un impossible à placer et l'enfant sera obligé de tout refaire : c'est l'auto-correction, qui permet un

un entraînement individuel. Car ce matériel, dans l'esprit de sa créatrice, n'est surtout pas un jouet. C'est un matériel expérimental qui permet rigoureusement d' "isoler l'objet de la leçon".



Puzzle global ou synthétique O. Decroly (F. NATHAN).



1er puzzle analytique. E. Séguin.

Pour sa part, DECROLY envisage l'éducation selon les données de la "**gestalt**", explication du comportement humain comme engagement direct dans son environnement : "C'est en fait la totalité de l'individu qui perçoit, pense et agit ensemble... Les objets et les faits, les pensées s'imposent d'eux-mêmes comme des touts". Les perceptions de l'enfant et ses actions revêtent ainsi un caractère "global", d'où le nom de la méthode, appelée aussi synthétique-analytique; car après l'activité synthétique ou globale de l'enfant, le but de l'éducation intellectuelle est de lui donner les moyens "de classer ses impressions pour les combiner et les associer avec d'autres".

Les implications pédagogiques sont évidentes :

- Faire appel à l'activité spontanée de l'enfant, qui est le jeu.

Ne pas séparer les éléments de jeu, de l'environnement.

- Les préparer pour proposer à l'enfant une démarche analytique.

Parmi les nombreux "jeux éducatifs" inventés par DECROLY, les encastrements, qu'il reprend à son compte dans un esprit nouveau paraissent tout indiqués pour répondre à ces critères: ils seront utilisés librement et spontanément, leur illustration motivant le jeu par son thème concret, --souvent même ayant une connotation affective. Ils ne proposeront pas des formes abstraites, mais reproduiront des objets ou des scènes de la vie courante, les pièces découpées correspondant à des grands éléments logiques de ces tableaux.

Voilà l'origine des multitudes d'encastrements figurant aujourd'hui sur le marché.

B. Les puzzles

Les puzzles ne sont pas, comme les encastrements, nés de toutes pièces pour les besoins de l'éducation. Ils furent des jeux traditionnels dès la vogue des jeux d'édition. Certaines collections en possèdent datant du 18ème siècle. Toujours compliqués, ces puzzles étaient, comme les lotos ou les jeux de l'oie, souvent porteurs d'enseignements: histoire, géographie, civisme, etc. On les appelait patiences, ou casse-tête. Puzzle est leur nom anglais qui signifie : embarras!

C'est DECROLY qui, reconnaissant le puzzle comme une bonne activité globale, l'a adapté au domaine des jeunes enfants. Il en indique l'application dans sa série de jeux visuels-moteurs sous le nom de patiences. "Nous prenons deux gravures semblables dont l'une reste entière, l'autre étant coupée en deux, en quatre, six ou huit, les fragments sont rectangulaires, ou carrés ou triangulaires ou losangiques. D'autres cartons portent une image sur chaque face, ce qui augmente la difficulté, et permet alors de

passer au jeu de patience ordinaire avec des cubes à 6 faces. Pour varier l'exercice et former la représentation mentale, nous supprimons le carton modèle".

Les collaborateurs et continuateurs de DECROLY ont édité de nombreux types de puzzles, dont les illustrations, comme celles des encastrements, évoquent des scènes de l'environnement: jeux, travaux à la campagne, scènes de la rue, etc.

2. L'enjeu pédagogique

Ce matériel éducatif n'a rien d'anecdotique et sa création, cela est bien illustré par les exemples précédents, ne doit rien au hasard. Il est la concrétisation d'une conception de l'éducation, autrement dit d'une certaine image de l'intelligence de l'homme. Le matériel qui figure dans nos classes, issu de ces diverses origines : de l'évolution de la pédagogie qui apporte des perfectionnements, de la fantaisie de certaines innovations ou imitations, pas toujours respectueuses des normes éducatives peut, lui, rassembler un fatras d'objets disparates. Cela peut se présenter dans le domaine des encastrements et des puzzles, si répandus sur le marché. Si l'abondance des biens ne nuit pas, si un grand choix est le gage de la liberté de l'enfant, essayons cependant de voir quelles sont les grandes lignes pédagogiques qui doivent présider à l'emploi raisonné de ces jeux.

A. De l'encastrement au puzzle

Y a-t-il une hiérarchie, une progression de difficulté qui épuiserait les apports de l'encastrement pour permettre l'accès au puzzle? Cela n'est pas évident. Certes l'encastrement a été conçu pour guider les mains inhabiles, et approcher la reconnaissance des formes par le biais d'une "direction matérielle" l'approche du puzzle est d'emblée plus complexe; puisqu'elle part d'un découpage fragmentaire de l'image qu'il représente.

Si l'on voulait essayer de donner une définition de l'encastrement et du puzzle, c'est cette différence qu'il faudrait retenir : dans l'un, des formes complètes et logiques viennent s'insérer dans un socle, dans l'autre, l'ensemble est découpé arbitrairement. Même s'il n'est divisé qu'en quelques morceaux et limité par un cadre, le puzzle ne procède que du rapport par contiguïté d'un fragment à l'autre, soit compte tenu du dessin, soit compte tenu de la découpe, et souvent des deux à la fois. Mais il est des encastrements complexes et des puzzles élémentaires, du point de vue de la difficulté globale. Il existe aussi des procédés que connaissent bien les éducateurs (parfois même employés dans le commerce) pour faciliter l'exécution du puzzle en lui conférant certains caractères de l'encastrement : par exemple, coller sur le socle les pièces de bordure, ou des pièces-repère. Il existe aussi des puzzles dont le découpage n'est pas arbitraire, mais suit la forme des éléments du dessin. Ainsi, la frontière entre encastrements et puzzles, bien nette à l'origine, est devenue parfois difficile à discerner.

B. Les encastrements topologiques

Depuis l'entrée à l'école maternelle des enfants très jeunes, bien des institutrices rencontrent des difficultés dans le choix du matériel à leur offrir. L'une d'elles me disait: "Je leur donne les Baby-encastrement (Nathan): gros socle stable, formes géométriques élémentaires, bien en mains, mais ils n'y arrivent pas. Alors ils se mettent en colère et envoient le jeu à travers la classe. Pourtant je ne peux pas leur donner plus simple."

Dans son livre "L'éducation des enfants arriérés", Alice DESCOEUDRES décrivait des comportements d'échec aux encastrements, grossis par la déficience mentale : "Ems., 9 ans, s'évertue sans y renoncer, à faire entrer une boîte plus grande dans une boîte plus petite. Un autre garçon mongoloïde de 7 ans, en faisant un jeu de formes, s'efforce de faire entrer un triangle dans un cercle plus petit, ou une étoile dans un ovale de plus petite dimension aussi".

Alice DESCOEUDRES interprétait ces difficultés par une aberration de la perception et préconisait le retour à des exercices d'entraînement sensoriels.

Nous savons aujourd'hui que ces comportements relatifs à la perception des formes ne sont pas des aberrations sensorielles, mais qu'elles sont le fait d'une étape, par laquelle passent tous les enfants, qui précède les repères de dimensions, d'angles, de côtés, etc... et ne tient compte que de la position, de l'emplacement, de l'aspect général de la forme perçue à travers sa reconnaissance pratique, mais non géométrique. Cette étape, qualifiée de stade topologique par la psychologie génétique (en particulier grâce aux travaux de Jean PIAGET) correspond à une perception de l'espace qui échappe à l'idée de mesure et à la référence à la métrique et à la géométrie. Elle est orientée vers d'autres rapports : contenu-contenant, transvasements, positions réciproques, envers-endroit, intérieur-extérieur, vide et plein, etc. qui président à la manière dont le jeune enfant explore le monde et commence sa démarche déductive. Ceci explique l'intérêt qu'il marque à ouvrir et fermer une porte, entrer et sortir d'une pièce, vider et remplir un coffre à jouet. Devant le matériel, jusqu'à présent conçu suivant des données géométriques, dont on dispose pour l'éducation pré-scolaire, certains jeunes enfants se comportent comme les déficients mentaux décrits par Alice DESCOEUDRES, mais pressentant sans doute une solution possible, ne montrent pas la même patience stéréotypée dans leur entreprise. Ce qui les attire, la forme d'expérience qu'ils recherchent, c'est de mettre un objet dans un trou, sans souci de correspondance exacte.

"Dan, à 16 mois, demande un 'trou'. Depuis l'âge d'un an, il utilise tous les trous qu'il rencontre à la maison et y passe tout ce qui lui tombe sous la main: le trou d'aération, où disparaissent cueillers, couteaux, bobines...; le trou de serrure du tiroir qui absorbe tous les stylos et crayons, les trous des chaises cannées, la bouteille de lait, qu'il emplit de crayons, bûchettes, pastels, etc. Il rit de joie quand on lui procure un nouveau 'trou'. Cet attrait du trou sous-tend une recherche de l'expérience phénoménologique (le profond, l'absorption) liée à une expérience d'ordre topologique. C'est une

importante motivation sous-jacente de l'activité d'encastrement que sont les 'boîtes à formes'. Au tonneau Kiddifraft ou aux jeux similaires de disparition d'une pièce après emboîtement, Dan préfère la simple 'Boîte aux lettres' munie d'une seule ouverture qui avale tout sans discernement. Ici l'ajustement préalable d'une forme est un obstacle à la satisfaction de l'expérience du trou"2/. En effet, ce jeu cumule deux niveaux d'expérience différents.

Le passage de l'expérience topologique à l'expérience logique, dans la pratique de l'encastrement, peut être favorisé par des "préencastrements", dont la correspondance exacte de la forme avec le logement n'est pas nécessaire.

Cette première expérience permet une mise en rapport d'ordre topologique, geste fondamental de l'encastrement, auquel peut s'ajouter une première difficulté de discernement: par exemple celle de tenir compte de deux grandeurs nettement différentes.

On peut estimer que l'expérience topologique est à l'origine de l'attrait évident de l'encastrement, manifesté par presque tous les enfants, et explique sa "récupération" par la pédagogie pré-scolaire. En effet, s'il n'était qu'une direction imposée à la main et au regard, comme l'employait SEGUIN, rien ne justifierait sa recherche spontanée par les enfants, et si dans cette expérience étaient seuls en jeu l'un des premiers plaisirs "intellectuels", la reconnaissance des formes, la superposition à des planches dessinées leur semblerait préférable. Ce n'est pas le cas : la motivation véritable est ailleurs : dans l'acte d'emboîtement.

C. L'encastrement à différents niveaux

Les encastrements d'objets

C'est le premier stade de l'encastrement, qui consiste à replacer un objet entier dans son logement.

2/ Les outils de l'enfance. A. Michelet, Delachaux et Niestlé.

Les formes géométriques, bien qu'assez rarement présentées y figurent toujours; elles ont même retrouvé un regain d'intérêt grâce à des réalisations nouvelles, plus attrayantes que les anciennes planches à dispositions rigides. Les thèmes abordés dans ces encastrements sont très éclectiques : objets usuels, animaux, véhicules, etc... Parfois un mélange.

Les intégrations d'objets

Le principe est le même : replacer des objets détachés dans leur logement. Mais ici le support n'est pas un carton ou une planche de contreplaqué uni. Il figure un tableau, auquel se rapportent logiquement les pièces mobiles. Du point de vue du globalisme, ce type de jeu est plus riche. Il peut être effectivement le sujet d'une observation, d'un récit qui lie l'objet replacé à l'ensemble dont il est issu. Cette activité confère un sens supplémentaire à l'encastrement, initialement destiné à la simple reconnaissance d'une forme.

Les reconstitutions d'objets

Il s'agit ici de rassembler les diverses pièces formant un même objet. Celui-ci ne doit pas être découpé arbitrairement, mais selon les grands éléments qui le composent; par exemple, pour un camion : la cabine, le chassis, les roues. Ce type d'encastrement correspond bien à l'esprit de la "leçon de choses", qui montre comment tout ce qui nous entoure, tout ce qui est fabriqué par l'ingéniosité de l'homme, est constitué de grands éléments fonctionnels dont l'assemblage est cohérent (nous retrouvons ici l'idée de structure). Nous-mêmes sommes ainsi constitués. DECROLY ne préconisait-il pas : un petit garçon, une petite fille découpés en plusieurs fragments? Ce modèle ne se trouve guère dans le commerce, il choque sans doute la sensibilité des acheteurs mais il est utilisé en rééducation, souvent en grandeur presque nature, pour aider certains enfants à structurer leur schéma corporel.

L'environnement de l'encastrement

On voit par l'application précédente que l'encastrement est un objet pédagogique efficace. Il est lié à l'évolution de l'enfant et à la place qu'il prend dans le monde. Il y contribue. Inversement, le principe de l'encastrement ne peut être saisi, donc le jeu réalisé, si l'enfant n'est pas mûr pour effectuer le rapprochement de deux formes (reconnaissance de l'identité et de la différence, et, à un autre niveau, pour comprendre comment des parties s'assemblent pour former un tout). Le moment où il est absorbé par ces encastrements est aussi celui où il devient capable de s'habiller seul : d'identifier la manche de pull-over et son bras et de les mettre en rapport. Réciproquement, l'encastrement peut aider à cette acquisition. A ce moment là aussi, l'enfant établira spontanément quantité de rapports; il ne se contentera plus de prendre contre lui son ours ou sa poupée : il leur faudra un lit, un landeau, pour les placer et les retirer, puis bientôt il établira des quantités de rapports entre lui, eux et leur environnement qui s'étendra pour constituer un petit univers. Le monde de ses jeux deviendra lui aussi non plus seulement un monde de reproduction, mais un monde de relations, de créations : le dessin, les jeux de construction, les jouets à thème structureront progressivement son monde.

Toutes les méthodes sont affirmatives. L'encastrement est un remarquable moyen d'aborder la connaissance des formes, les premiers rapports entre les choses. S'il est un instrument nécessaire pour l'éducation des enfants ayant des difficultés de compréhension, il s'avère une expérience utile pour tous les enfants, qui le dédaignent rarement. Mais c'est une brève étape. Aussi vite que possible, l'expérience de l'encastrement doit s'ouvrir sur des expériences d'un niveau supérieur, vers la représentation. Les procédés classiques font suivre l'encastrement de la superposition des figures à leur dessin plein, puis seulement figuré par un contour, ensuite l'enfant trace lui-même

des contours. Vers l'agencement, dès que les formes sont reconnues, il faut les libérer de l'encastrement afin qu'elles puissent se combiner entre elles.

La logique veut que les activités pratiquées avec l'encastrement s'accordent à l'âge où le geste d'encastrer présente lui-même l'intérêt d'une conquête motrice. Les exercices plus compliqués peuvent très bien se pratiquer à l'aide de représentations sur carton. L'encastrement est dépassé et n'a plus de sens; c'était une motivation et un guide en même temps qu'un moyen auto-correctif qui doit s'effacer rapidement.

Pourquoi alors a-t-on pu voir des encastrements complexes qui considèrent l'enfant comme un attardé moteur en lui proposant des exercices qui demandent un autre support? Nous trouvons dans un catalogue datant de quelques années un modèle ainsi décrit : "Encastrement nuancé, chaque boîte comprend quatre socles contenant quatre sujets de même taille et de même couleur, mais de nuances différentes: très clairs, ces sujets sont découpés, de manière à graduer la difficulté, de deux à cinq morceaux". Tout y est : complexité graduée, reconstitution de formes, triage de couleurs et dans chacune, discernement de nuances, voilà un matériel très riche qui apprend ... Quoi?

Les illustrations donnent d'autres exemples d'encastrements aberrants (en voici 2 exemples page 118). Il ne faut pas croire, parce que le domaine du matériel éducatif s'est récemment largement étendu aux plus jeunes enfants, que ces types de jeux ont disparu : regardez dans les catalogues de l'année : vous y verrez des alignements de formes décroissantes (nous avons déjà vu que, si les formes s'abordent par l'encastrement, la sériation n'y a aucun sens), des formes voisines, qu'une nuance de détail ou de position fait seulement distinguer; par exemple, la rotation des ailes d'un moulin. Toutes les planches de jeux visuels de DECROLY ont été ainsi plagiées sur ses cartons, pour être creusées dans le contreplaqué.

Heureusement, l'ingéniosité des éditeurs et des artisans crée de nombreuses variantes à l'encastrement, le mêlant parfois même, avec bonheur, à d'autres activités.

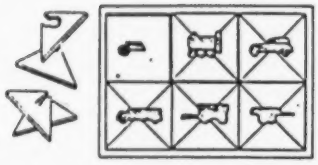


Figure A

L'objet est fixe (sauf quelques parties, dessinées sur les pièces mobiles). C'est le fond qui doit être minutieusement reconstitué, d'après 24 pièces différant par des détails infimes dans leur découpage. Du point de vue de la reconnaissance tactile ou visuelle, de la motivation ludique, de la gestalt, ce matériel concrétise un non-sens par rapport à la conception decrolyenne dont il est issu.

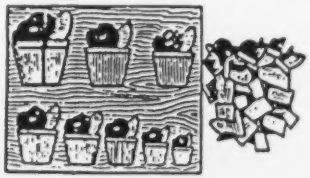


Figure B

Huit formes décroissantes, chacune découpée arbitrairement en 4 parties, soit 32 pièces. Ici, l'acquisition de la notion de grandeurs décroissantes passe d'abord par de sérieuses qualités de pondération!

Ces deux modèles, diffusés vers 1930-35 semblent témoigner d'une surenchère dans l'invention du matériel, poussée jusqu'à l'absurde.

D. Nouvelles perspectives sur l'encastrement

La communication

S'il est une activité solitaire, c'est bien celle de l'encastrement, où l'enfant s'absorbe sans parler; s'il est un jeu isolé, c'est bien celui de l'encastrement: on place les formes dans leurs alvéoles, et voila! Telle est en tout cas la conception traditionnelle.

Certes, l'encastrement pouvait servir à un dialogue entre le petit enfant et la maman, au niveau des "jeux de nourrice". Mais nous savons à quel point il était relégué à l'école. Celle-ci a évolué de l'enfant sage vers l'enfant actif, coopérant, imaginatif... Et l'encastrement évolue en conséquence. De nouvelles productions (on trouvera le même phénomène au sujet des puzzles) conçoivent l'encastrement comme support d'une histoire, inspirée par son tableau, animée par ses pièces mobiles. De là une série d'encastrements induits, pour la suite de l'histoire, et c'est chaque fois une motivation pour aborder les formes, les couleurs, les grandeurs (cette fois, c'est bien), les comparaisons, les constructions mêmes... C'est toute une méthode qui est ainsi proposée, fait nouveau dans l'enseignement. Il est également remarquable que les deux équipes qui aient conçu ces systèmes soient constituées d'enseignants, de psychologues, de rééducateurs... L'encastrement retrouve sa tradition.

La démarche logique

L'avènement de l'enseignement logico-mathématique a relégué les jeux sensoriels au profit des jeux de manipulations opératoires. Il a bien fait, dans la mesure où, représentant la seule conception des jeux sensori-moteurs, les jeux sensoriels (comme nous l'avons vu à propos de l'encastrement), ont débordé dans tous les domaines leur fonction d'apprentissage des données de base, pour la raffiner, la prolonger, la compliquer et enliser l'enfant dans des séries complexes

d'activités menant à une impasse. Les jeux sensoriels prétendaient former la pensée alors qu'ils n'accumulaient, souvent inutilement, que des notions. SEGUIN avait bien enseigné, il y a cent quarante ans, que seule, l'activité combinatoire est en rapport avec l'intelligence, mais l'enseignement y est resté sourd et faisait obstinément des jeux sensoriels. Il a fallu PIAGET, avec ses manipulations opératoires, DIENES, avec ses jeux sur les ensembles, pour ouvrir une voie féconde. Elle-même a souvent été appliquée arbitrairement, abusivement, mais elle a eu le mérite de montrer qu'à partir de quelques notions sensorielles élémentaires, comme la forme, la couleur, l'épaisseur, il est possible d'introduire une infinité de jeux de différences, de disjonctions, de diagrammes etc. Exactement l'opposé de ce que permettent les encastrements.

Et cependant, il faut peu de chose pour redonner à un encastrement la liberté qui permet l'activité combinatoire.

Reportons-nous à un encastrement donné comme le plus élémentaire : le Baby-cherche aux grosses formes géométriques. Diviser ces formes de manière à ce qu'il en faille toujours plusieurs pour remplir une matrice, et que celle-ci puisse être garnie de manières différentes. Vous avez le Baby-cherche "formes composées" qui fait appel à une activité d'agencement. Le jeu reste sensoriel, il devient combinatoire.

La démarche essentielle de l'enseignement moderne est, sans négliger la base nécessaire des notions sensorielles, de mettre aussitôt ces données en oeuvre dans des opérations de l'esprit. L'encastrement peut parfaitement y contribuer.

E. Le principe du puzzle

Nous avons vu qu'il n'y a pas de hiérarchie entre l'encastrement et le puzzle : les puzzles très simples

proposent une tâche voisine de celle de l'encastrement. Mais néanmoins, les formes y étant découpées arbitrairement, la signification peut être moindre aux yeux de l'enfant. Dans l'encastrement, toute l'activité concourt à l'intégration de pièces, guidée par la forme en creux. Dans le puzzle, la tâche est plus complexe, plus disparate, et porte sur des activités d'identification extérieures au sens de l'objet représenté.

Très généralement, il sera donc souhaitable de commencer par l'encastrement, ou par les formes intermédiaires qu'on nous propose aujourd'hui. Mais les puzzles, par leur difficulté croissante, vont beaucoup plus loin et durent plus longtemps que les encastrements. Tâche fastidieuse? Leur succès auprès des enfants le dément. Ils aiment presque tous refaire, avec une patience souvent inlassable le même modèle de puzzle, sa reconstitution étant chaque fois une entreprise différente. Cependant il leur faut pouvoir disposer de thèmes renouvelés, qui multiplient chaque fois leur plaisir, et de modèles gradués en difficulté, afin de suivre leurs progrès.

Le puzzle traditionnel se présentait toujours avec la découpe sinueuse que nous lui connaissons. Depuis DECROLY il existe, pour les modèles élémentaires, une découpe géométrique. Celle-ci ne semble pas faciliter la reconstitution, sur le plan de la perception de l'image et, supprimant l'emboîtage des fragments, qui peut être simple, rend la cohésion de l'ensemble difficile à des mains malhabiles. Il convient alors de placer le puzzle dans un cadre. Des séries existent en bois découpé ou en carton fort. Dans ce cas, la marque de la découpe à l'emporte-pièce apparaît nettement sur le fond du cadre: chose curieuse, on remarque que les jeunes enfants reconstituent le puzzle en se référant au contour de la découpe et de sa concordance entre le tracé en fond et la pièce. La référence à la forme représentée, ou du moins à son fragment, n'est pas recherchée (sans doute assez vide de sens encore) et à ce niveau, la technique du puzzle procède d'avantage de celle de l'encastrement.

Pour certains enfants --on le remarque spécialement avec les déficients mentaux-- même en l'absence de tracé

sur le fond, la recherche de l'assemblage est longtemps recherchée, en priorité, par la concordance des formes. Ce qui n'est possible qu'avec des éléments assez gros, donc peu nombreux, et des découpes simples.

L'habitude est maintenant répandue de fournir les puzzles avec un dessin à placer dessous, ou à utiliser en référence, et même pour les modèles assez importants, de donner un "poster" à la taille de la figure terminée. Cette précaution réintroduit l'intérêt de la référence à l'illustration du puzzle.

Ces premières précautions prises, la progression n'est qu'une question de nombre de morceaux, parfois aussi des couleurs et du graphisme de l'image. Mais cela sort de notre préoccupation.

L'approche du puzzle, la seule démarche qui intéresse notre activité éducative, a été étudiée par Hildegard HETZER dans l' "Analyse des apprentissages requis par le puzzle".

Dans les conditions nécessaires pour l'exécution de ce jeu, trois points sont à isoler:

- être assez mûr pour cette activité, c'est-à-dire comprendre que l'on peut fabriquer quelque chose par des modifications que l'on apporte avec des choses ou à des choses, comprendre que chaque élément du puzzle fait partie d'un tout, doit être retourné pour trouver sa place dans l'ensemble...

- comprendre les tâches, y être apte... : ces tâches tiennent aux particularités du matériel et aux règles à suivre. La tâche dans le puzzle est de recomposer un ensemble à partir de ses éléments: pour la réaliser, l'enfant doit saisir cette possibilité et pouvoir effectuer les gestes nécessaires;

- accepter les efforts à faire pour atteindre le but (persévérance, concentration). L'enfant doit pouvoir se mobiliser pour mener le jeu à son terme.

Le jeu de puzzle présente des "exigences spécifiques" pour le joueur :

- envisager les tâches avec un but clairement déterminé; avoir déjà une activité assez structurée pour s'engager dans un jeu d'assemblage;

- comprendre l'image, c'est-à-dire concevoir par la pensée la signification (sens, contenu) de la représentation par l'image. Pour pouvoir reconnaître ce contenu, il faut déjà avoir une certaine connaissance des objets représentés... en avoir l'expérience. Les choses que les joueurs ne connaissent pas ne peuvent être reconnues sur les images...

- combiner, réunir les différentes parties de l'image, par comparaison de la forme des pièces... par comparaison des couleurs, du tracé... en complétant chaque partie de l'image qui joue un rôle dans le contenu représenté. Cela réclame la perception, la comparaison des données sensorielles et l'effort de l'observation minitieuse des pièces;

- se souvenir des pièces que l'on a mises de côté comme inutilisables, dès le moment où elles deviennent utiles (mémoire des couleurs, des formes, du contenu de l'image);

- pouvoir faire une réflexion critique sur l'action: contrôler ce qui va, ce qui ne va pas, avant d'essayer pratiquement d'assembler les pièces par comparaison;

- disposer d'une habileté manuelle suffisante pour assembler les pièces avec précision;

- apprendre, par l'expérience du jeu, des modes de comportement, des méthodes de résolution des problèmes (commencer le puzzle par les bords, assembler les morceaux quand on s'aperçoit qu'ils vont ensemble, les classer par couleur dominante, etc.).

Digest No. 13(+)	From Planning to Plan Implementation: An Introduction to Educational Programming Techniques, by Ananda W.P. Gurugé and Dieter Berstecher
Digest No. 14**	Moving Towards Universal Primary Education and Literacy, by a Joint Unesco-UNICEF Working Group
Digest No. 15*(+)	Manual for Teachers of Young Children and other ECCE Personnel, by Edith H. Grotberg
Digest No. 16*	Extending Basic Learning Opportunities: Challenge and Response, by Veda Prakasha, Ananda W.P. Gurugé, Amewusika K.B. Tay
Digest No. 17*	Education and Primary Health Care, by Bushra Jabre
Digest No. 18**	Early Childhood Development - Two Papers on UNICEF Policy and Programming, by UNICEF
Digest No. 19*	Improving the Quality of Basic Learning Opportunities: Challenge and Response, by Veda Prakasha, Ananda W.P. Gurugé, Amewusika K.B. Tay
Digest No. 20*	Education for Child Survival and Development in Africa, Contributions by R. Kagia et al.
Digest No. 21*	Some Recent Ideas on School Feeding, Contributions by C. Chicot, B. Levinger, R. Loewald, R. Sack, S. Turner and J. Frost
Digest No. 22*	Educational Assessment and Early Intervention for Handicapped Children in Developing Countries, by Kristen Kristensen, David Baine and Marigold J. Thorburn
Digest No. 23*	School Clusters in the Third World: Making Them Work, by Mark Bray
Digest No. 24*	Meeting the Challenge of Basic Education and Literacy in Latin America and the Caribbean, Highlights of a Unesco/UNICEF Regional Seminar on the Universalization of Primary Education and Literacy, Sucre (Bolivia), 4-10 May 1987

* *Existe également en version française*

** *Existe également en versions française et espagnole*

(+) Actuellement épuisé

BEST COPY AVAILABLE